DOCUMENT RESUME

ED 354 014 JC 920 321

TITLE	L'enseignement collegial, ou son equivalent, dans quelques provinces et pays. Etude exploratoire (College Instruction, or Its Equivalent, in Some Provinces and Countries. Exploratory Study).
INSTITUTION	Conseil des Colleges, Quebec (Quebec).; Reginald Gregoire Inc. (Quebec).
REPORT NO	ISBN-2-550-26266-2; ISSN-0831-1897
PUB DATE	Apr 92
NOTE	340p.
PUB TYPE	Reports - General (140)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC14 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*College Curriculum; *College Faculty; *College Instruction; *College Students; Community Colleges; Comparative Analysis; Educational Assessment; Educational Finance; Educational Legislation; Foreign Countries; Governance; Postsecondary Education; Program Descriptions; *Two Year Colleges
IDENTIFIERS	British Columbia; England; France; Germany; Norway; Ontario; United States

ABSTRACT

Designed to provide Quebec's community colleges with more precise information and a better understanding of their educational options, this report presents a description and analysis of the educational systems for the 12th through 14th years of schooling in England, France, Germany, Norway, the Canadian provinces of British Columbia and Ontario, and the United States. Introductory material explains the methods used to collect and analyze the data on each school system. Next, individual chapters present information on each country or province, focusing for each on the following topics: (1) general organization, including information on governance, finances, legal authorization, and other background information or educational features specific to the particular country or province; (2) curricula and instruction, including information on programs and curriculum tracks, pedagogy, instructional resources and evaluation; (3) faculty and student characteristics; and (4) current issues and questions for the future. Concluding comments present general impressions of the study in terms of the complexities of and differences between the educational systems studied, the desired relation between general education and professional training, and the dialectic that exists between awareness of a system and the ability to control its development. A bibliography of approximately 300 items in both French and English is included. (AC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED354014

L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays

Réginald Grégoire INC.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
M. Poulin
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☒ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

JC920321

BEST COPY AVAILABLE

Québec

COLLECTION ÉTUDES ET RÉFLEXIONS
SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, OU SON ÉQUIVALENT, DANS QUELQUES PROVINCES ET PAYS

Étude exploratoire

RÉGINALD GRÉGOIRE INC.

AVRIL 1992

Dans cette étude exploratoire,
il est question de l'enseignement collégial,
ou de son équivalent:

- en Angleterre
- en France
- en République fédérale d'Allemagne
- en Norvège
- en Colombie-Britannique
- en Ontario
- aux États-Unis

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal: deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN: 0831-1897
ISBN: 2-550-26266-2

AVERTISSEMENT

Les textes publiés dans la collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial ne reflètent pas les positions officielles du Conseil des collèges. Commandités par le Conseil, ces textes expriment le résultat d'une recherche ou le point de vue des auteurs.

PRÉSENTATION

LE CONTEXTE

Cette étude a été réalisée à la demande et sous la responsabilité du Conseil des collèges, représenté dans les circonstances par son secrétaire, M. Jean-Claude Sauvé; elle a toutefois été commandée en collaboration avec la Fédération des cégeps, qui a assumé une partie de son financement. Elle se situe d'abord dans le cadre d'une consultation et d'une réflexion du Conseil des collèges lancées au cours du printemps de 1990, sous le titre général ***Vers l'an 2000: les priorités de développement de l'enseignement collégial***, tout en répondant aussi à d'autres préoccupations et projets, à court et à moyen terme, de chacun des deux organismes.

LE SUJET

Le sujet de cette exploration, c'est ce qu'offrent comme système d'enseignement l'Angleterre, la France, la République fédérale d'Allemagne, la Norvège, la Colombie-Britannique, l'Ontario et les États-Unis aux jeunes qui en sont à leur 12^{e} à 14^{e} année de scolarité. Le résultat de cette exploration consiste à réunir, sur chacun de ces pays ou provinces, un certain nombre de renseignements regroupés autour des quatre axes suivants:

— l'organisation des réseaux et des cheminements d'enseignement qui desservent les jeunes qui ont terminé une 11^{e} année et n'ont pas encore commencé une 15^{e} année d'étude;

— les curricula que l'on propose à ces jeunes et les orientations pédagogiques qui en accompagnent l'enseignement;

— quelques caractéristiques du corps enseignant et de la population étudiante concernés;

— l'une ou l'autre interrogation et réflexion plus globales.

Cette étude s'inscrit dans une volonté de connaître avec plus de précision et de mieux comprendre les choix que des sociétés à la fois semblables et différentes du Québec ont effectués en relation avec la formation des jeunes qui en sont à la même étape charnière de leurs études. Quant aux trois années identifiées, elles correspondent aux trois années de

l'enseignement collégial du système d'enseignement québécois: comme on le sait, la configuration de base de ce système prévoit que, après une 11e année, le jeune garçon ou la jeune fille qui désire poursuivre des études s'oriente vers la voie "générale" de deux ans ou "professionnelle" de trois ans d'un collège public appelé *Collège d'enseignement général et professionnel* (ou cégep) ou d'un collège privé soumis, pour l'essentiel, au même régime pédagogique.

LES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES

Le signataire de ce rapport est la firme Réginald Grégoire Inc., dont le président est Réginald Grégoire. Celui-ci, en plus d'assurer la direction de l'étude elle-même, a effectué une large partie de la rédaction du présent rapport et mis au point le texte final. Toutefois, tout au long de ce processus d'une année, un nombre considérable d'autres personnes ont, de multiples manières, apporté une contribution indispensable et significative. Ainsi,

— *Gaston Turcotte, sociologue, a participé activement à la définition de l'orientation générale de l'étude;*

— *Agnès Lessard, Philippe Gariépy et Gaston Turcotte ont, chacun, préparé une version complète d'un chapitre;*

— *Marielle Ferland et Pascale Grégoire ont, en s'appuyant sur leurs propres lectures et analyses, préparé de nombreuses notes en vue de la rédaction de deux autres chapitres;*

— *Rosemarie Meyer et Guy Dessureault ont été consultés sur des aspects particuliers;*

— *Micheline Poulin, documentaliste du Conseil des collèges, a repéré avec célérité, à la demande de la firme responsable de l'étude, un grand nombre de documents de tous genres et de toute provenance;*

— *Monique Grégoire a, en se soumettant avec sérénité aux caprices de la production, assuré la reproduction des multiples documents requis et la totalité du traitement de texte relatif au rapport.*

La réalisation de cette étude ayant nécessité la recherche, en plusieurs lieux différents, d'une documentation appropriée, nous sommes heureux de mentionner également, tout en regrettant de ne pouvoir donner ici le nom de chacune, l'apport des personnes qui ont effectué des vérifications pour nous ou facilité autrement notre travail au

Centre de documentation collégiale (déménagé depuis peu du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation au Cégep André-Laurendeau), aux centres de documentation du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, consacrés respectivement à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire, au Centre de documentation sur les programmes du ministère de l'Éducation, aux centres de documentation du Conseil des universités et du Conseil supérieur de l'éducation, à la Bibliothèque de l'Assemblée nationale, à la Bibliothèque administrative relevant du ministère des Communications du Québec, à l'une ou l'autre bibliothèque des universités Laval, de Montréal et McGill, aux ministères de l'Éducation de l'Ontario et de la Colombie-Britannique et au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie de la Colombie-Britannique.

Enfin, parmi toutes les autres personnes qui ont participé à notre travail par des échanges, des suggestions et le prêt de documents, on nous permettra de signaler tout spécialement M. Jean-Yves Desrosiers, de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, M. Arthur Marsolais, du Conseil des collèges, et M. Paul Valois, du Conseil des universités.

Ce sont toutes ces personnes, et plusieurs autres dont la contribution demeure présente dans notre mémoire, qui sont les co-auteurs et co-auteures de ce rapport. Toutes méritent, selon nous, de chaleureux remerciements et notre reconnaissance.

R.G.

" Les hommes n'acceptent le changement que dans la nécessité et ils ne voient la nécessité que dans la crise".

Jean Monnet

Gouvernement du Québec
Conseil des collèges

2210-0404

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

• LE CONTEXTE 1

• LE SUJET 1

• LES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES 2

TABLE DES MATIÈRES 7

INTRODUCTION 17

SENS ET PLAN 17

1. LA DÉTERMINATION DE L'ORIENTATION DE BASE DE L'ÉTUDE 17

2. LE REPÉRAGE ET L'OBTENTION DE LA DOCUMENTATION PERTINENTE 20

3. L'ANALYSE DE LA DOCUMENTATION RECUEILLIE 22

- *Les balises* 22
- *Le premier tableau de chaque monographie* 22
- *Les données statistiques* 23
- *La vérification des informations* 24

4. LA RÉDACTION DES MONOGRAPHIES 24

- *Le plan général* 24
- *La féminisation des titres et des fonctions* 24
- *Questions de mots et de chiffres* 25

5. LA MISE AU POINT DU RAPPORT FINAL COMPLET 26

CHAPITRE I : L'ANGLETERRE 27

INTRODUCTION 27

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 28

1.1 La diversité des cheminements d'études 29

1.1.1 Avant la douzième année 31
1.1.2 En douzième année 33
1.1.3 En treizième année 35
1.1.4 En quatorzième année 35
1.1.5 Après la quatorzième année 39

1.2 Le cadre légal et structurel 39

1.2.1 Le ministère de l'Éducation et le Secrétaire à l'Éducation 39
1.2.2 Les autorités locales de l'éducation 40
1.2.3 Pour les universités en particulier 41
1.2.4 Pour les écoles polytechniques et les collèges d'enseignement supérieur en particulier 42
1.2.5 L'Agence pour la formation professionnelle 45
1.2.6 Le Conseil national sur les qualifications professionnelles 46

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 47

2.1 Les contenus de l'enseignement et la pédagogie 47

2.2 L'évaluation des apprentissages et les diplômes 53

3. LE COUPLE CENTRAL 57

3.1 Le corps enseignant 57

3.2 La population étudiante 60

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 65

CHAPITRE II : LA FRANCE 69

INTRODUCTION 69

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 70

1.1 Le statut légal 70

1.2 Les objectifs 73

1.3 L'organisation 75

1.3.1 Au lycée 75
1.3.2 Dans l'enseignement supérieur 76

1.4 Le pouvoir 78

1.5 Le financement 81

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 83

2.1 Les programmes 83

2.1.1 Au lycée 83
2.1.2 Dans l'enseignement supérieur 85

2.2 La pédagogie et les ressources didactiques 88

2.2.1 Pédagogie: situation et propos 88
2.2.2 Ressources didactiques 89

2.3 L'évaluation des apprentissages et la diplomation 91

2.3.1 Traits majeurs 91
2.3.2 Traits complémentaires 92
2.3.3 Passerelles 94

3.LE COUPLE CENTRAL 95

3.1 Le corps enseignant 95

3.1.1 Situation 95
3.1.2 Formation 96
3.1.3 Vers demain 98

3.2 La population étudiante 99

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 102

4.1 Quelques thèmes généraux 102

4.2 L'objectif du 80% 103

4.2.1 De quoi parle-t-on? 103
4.2.2 Le 20% restant 104
4.2.3 Derrière les chiffres: interrogations plus fondamentales 104

CHAPITRE III : LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE 107

INTRODUCTION 107

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 108

1.1 La répartition des compétences et les organismes responsables 108

1.1.1 La Loi fondamentale 108
1.1.2 La responsabilité de l'éducation à l'intérieur des Länder 110
1.1.3 La Conférence permanente des ministres de l'Éducation 110
1.1.4 La Commission de la Fédération et des Länder 111
1.1.5 L'Institut fédéral de la formation professionnelle 112
1.1.6 Autres organismes 113

1.2 Les structures de base du système d'enseignement 113

1.3 Les cheminements selon les années 118

1.3.1 En douzième année 118
1.3.2 En treizième année 120
1.3.3 En quatorzième année 122

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 123

2.1 Dans la filière de l'*abitur* 125

2.1.1 La décision de 1972 et ses suites immédiates 125
2.1.2 Les nouvelles régles du jeu 126
2.1.3 Évaluation des apprentissages et autres aspects pédagogiques 129

2.2 Dans la formation professionnelle au secondaire 131

2.3 Dans l'enseignement supérieur 132

3. LE COUPLE CENTRAL 134

3.1 Le corps enseignant 134

3.2 La population étudiante 137

3.2.1 Taux de scolarisation 137
3.2.2 Les effectifs 137
3.2.3 Les diplômés 139
3.2.4 Brève vue d'ensemble 140

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 140

CHAPITRE IV : LA NORVÈGE 145

INTRODUCTION 145

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 146

1.1 Les cheminements d'études et leurs assises institutionnelles 147

1.1.1 L'école secondaire 147
1.1.2 Le "collège" 150
1.1.3 L'université 154
1.1.4 L'entreprise 155

1.2 Les structures et le partage des pouvoirs 156

1.2.1 Au niveau national 156
1.2.2 Au niveau du comté 160
1.2.3 Au-delà des pouvoirs: des valeurs et des idéaux 162

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 163

2.1 Au deuxième cycle du secondaire 163

2.2 Dans les collèges et les premières années de l'université 167

2.3 Le défi de l'heure: l'évaluation 169

3. LE COUPLE CENTRAL 172
3.1 Le corps enseignant 172
3.2 La population étudiante 174

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 178
4.1 Une réforme sans lassitude 178
4.2 Trois dilemmes 179

CHAPITRE V: LA COLOMBIE-BRITANNIQUE 183

INTRODUCTION 183

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 184
1.1 Au secondaire: le temps des changements 184
1.2 Dans l'enseignement supérieur: une évolution à pas mesurés 191
1.2.1 Rappels historiques 191
1.2.2 Situation actuelle 193

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 199
2.1 En douzième année 199
2.1.1 Orientation générale et agencement des contenus 199
2.1.2 Aspects pédagogiques 201
2.1.3 L'évaluation des apprentissages et la diplomation 202
2.2 En treizième et quatorzième années 203
2.2.1 L'ampleur et la diversité des choix 203
2.2.2 L'université au collège 204
2.2.3 Une banque de "crédits de formation" 205
2.2.4 L'évaluation des apprentissages et les diplômes 205

3. LE COUPLE CENTRAL 206
3.1 Le corps enseignant 206
3.2 La population étudiante 208

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 211

CHAPITRE VI . L'ONTARIO 215

INTRODUCTION 215

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 216

1.1 Les dernières années du secondaire 218

1.1.1 Identification 218
1.1.2 Orientations 220

1.2 L'apprentissage 223

1.3 Le collège d'arts appliqués et de technologie 224

1.3.1 Les origines 224
1.3.2 Les finalités et les structures de base 225
1.3.3 Autres traits importants 229

1.4 Les premières années de l'université 231

1.4.1 Les établissements 231
1.4.2 Les programmes 231
1.4.3 L'autonomie et le financement 232
1.4.4 Les organismes de contrôle et de coordination 232

1.5 Autres établissements 233

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 235

2.1 Dans les dernières années du secondaire 235

2.1.1 Des cours avec trois niveaux de difficulté 235
2.1.2 Des contenus minimaux obligatoires 236
2.1.3 Une orientation personnalisée 236
2.1.4 Une éducation aux médias 237
2.1.5 Les lieux de responsabilité 237

2.2 Dans les collèges 238

2.2.1 Les orientations fondamentales 238
2.2.2 La diversité des programmes 238
2.2.3 La révision et la coordination des programmes 239
2.2.4 La place de la formation générale 240
2.2.5 Quelques aspects pédagogiques 241

2.3 Dans les universités 241

3. LE COUPLE CENTRAL 243

3.1 Le corps enseignant 243

3.1.1 Au secondaire 243
3.1.2 Dans les collèges et les universités 245

3.2 La population étudiante 246

3.2.1 Dans les dernières années du secondaire 246
3.2.2 Dans les collèges 247
3.2.3 Dans les universités 249

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 250

4.1 Des îles flottantes 251

4.2 Des arbres sans racines 253

CHAPITRE VII : LES ÉTATS-UNIS 257

INTRODUCTION 257

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE 260

1.1 Les lieux politiques de responsabilité 260

1.2 Les cheminements d'études 265

1.2.1 Avant la douzième année 265
1.2.2 De la douzième à la quatorzième année 267
1.2.3 Après la quatorzième année 279

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE 279

2.1 La formation générale 280

2.2 La formation professionnelle 282

2.2.1 Une formation revalorisée 282
2.2.2 Une formation élargie et intégrée 283

2.3 La pédagogie 283

2.4 Les diplômes 285

2.5 De quelques tests majeurs 286

2.5.1 Les "achievement tests" 287
2.5.2 Les "advanced placement tests" 287
2.5.3 Le "Scholastic Aptitude Test" et l'"American College Test" 287

2.6 L'accréditation des établissements et des programmes 288

3. LE COUPLE CENTRAL 290

3.1 Le corps enseignant 290

3.2 La population étudiante 291

3.2.1 Les inscriptions, selon diverses variables 291
3.2.2 Les diplômés et diplômées 299

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN 301

EN GUISE DE CONCLUSION: QUATRE IMPRESSIONS D'ENSEMBLE 307

1. LA COMPLEXITÉ 307

2. QUELLE FORMATION? 308

3. CHAQUE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EST DIFFÉRENT 309

4. PRÉVENIR OU ATTENDRE LES CRISES? 310

BIBLIOGRAPHIE 313

INDEX DES PRINCIPAUX SUJETS TRAITÉS 335

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — Angleterre 30

TABLEAU 2 : Pourcentage des jeunes de 16 à 20 ans qui fréquentent un établissement scolaire, à temps complet ou à temps partiel — Royaume-Uni. 1987-1988 62

TABLEAU 3 : Nombre d'étudiants et d'étudiantes dans l'enseignement supérieur, à temps complet ou à temps partiel, selon la catégorie d'établissements — Royaume-Uni. 1987-1988 63

TABLEAU 4 : Proportion d'hommes et de femmes dans l'enseignement supérieur, selon le mode de fréquentation (temps complet ou temps partiel) et la catégorie d'établissements — Royaume-Uni. 1987-1988 65

TABLEAU 5 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — France 71

TABLEAU 6 : Situation, selon divers indicateurs, des bibliothèques universitaires en République fédérale allemande (RFA) et en France en 1984 90

TABLEAU 7 : Population étudiante inscrite dans certains cheminements d'études de la fin du secondaire, dans les secteurs public et privé, en France, en 1988-1989 100

TABLEAU 8 : Population étudiante "dans l'ensemble des formations initiales de l'enseignement supérieur" en France, en 1988-1989, dans les secteurs public et privé, et accroissement depuis dix ans 101

TABLEAU 9 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — République fédérale d'Allemagne 115

TABLEAU 10 : Glossaire sur les établissements et les cheminements d'études allemands 116

TABLEAU 11 : Nombre approximatif de jeunes étudiants et étudiantes inscrits à temps complet ou ayant obtenu un diplôme, vers 1987, dans les établissements d'enseignement de la RFA qui incluent la 12e, la 13e ou la 14e année de scolarité 141

TABLEAU 12 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — Norvège 148

TABLEAU 13 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — Colombie-Britannique 185

TABLEAU 14 : Nombre et pourcentage de jeunes de 21 ans ou moins inscrits dans un collège ou un institut de la Colombie-Britannique, à temps complet ou à temps partiel et dans la voie des études générales ou techniques. 1989-1990 210

TABLEAU 15 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — Ontario 217

TABLEAU 16 : Nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits au 1er cycle dans les 15 universités, l'Institut Ryerson et les collèges des Beaux-Arts et Dominicain de l'Ontario. Automne 1989 250

TABLEAU 17 : Vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12e à la 14e année de scolarité — États-Unis 266

TABLEAU 18 : Nombre de collèges communautaires et de collèges universitaires, publics ou privés — États-Unis et trois États. 1989-1990 275

TABLEAU 19 : Population étudiante inscrite dans l'enseignement supérieur, selon le type d'établissement (collège communautaire ou autre établissement d'enseignement supérieur) et son statut (public ou privé) — États-Unis et trois États. Automne 1989 294

TABLEAU 20 : Population étudiante de l'enseignement supérieur, selon qu'elle est inscrite à temps complet ou à temps partiel — États-Unis et trois États. Automne 1988 295

TABLEAU 21 : Nombre et proportion des étudiants inscrits pour la première fois dans un établissement d'enseignement supérieur, à temps complet ou à temps partiel — États-Unis et trois États. Automne 1988 296

TABLEAU 22 : Population étudiante en équivalents à temps complet inscrite dans l'enseignement supérieur, selon le type d'établissement (collège communautaire ou autre établissement d'enseignement supérieur) — États-Unis et trois États. Automne 1988 296

TABLEAU 23 : Population étudiante de moins de 25 ans inscrite dans l'enseignement supérieur, à temps complet ou à temps partiel, selon le type d'établissement (collège communautaire ou autre établissement d'enseignement supérieur) et son statut (public ou privé) — États-Unis. Automne 1987 298

INTRODUCTION

SENS ET PLAN

La présentation a déjà évoqué les raisons d'être de cette étude et signalé le lien plus immédiat qu'elle entretient avec le rapport que prépare le Conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial. Afin de situer avec à-propos la portée de ses résultats, il importe maintenant d'en retracer le déroulement, d'en décrire la méthodologie, de clarifier certains des choix plus déterminants qui ont influencé sa réalisation, de faire état des difficultés rencontrées et d'indiquer les limites qu'il ne s'est pas avéré possible de franchir. Dans les circonstances, il paraît possible d'atteindre ces divers objectifs en se référant aux principales étapes qui ont rythmé le développement de l'étude, du moins si l'on veut bien considérer chacune d'entre elles comme l'expression d'un axe de préoccupation qui, tout en ayant mobilisé en priorité une période de temps particulière, est également demeurée présente et active à d'autres moments.

On peut ramener à cinq ces étapes-axes de préoccupation; elles ont respectivement comme finalité la détermination de l'orientation de base de l'étude, le repérage et l'obtention de la documentation pertinente, l'analyse de la documentation recueillie, la rédaction proprement dite des monographies et la mise au point du rapport final complet.

1. LA DÉTERMINATION DE L'ORIENTATION DE BASE DE L'ÉTUDE

Les premiers échanges entre le Conseil des collèges et la firme Réginald Grégoire Inc. ont eu lieu à la toute fin de janvier 1991. Le Conseil des collèges disposait alors d'un premier document incluant des notes manuscrites provenant de la Fédération des cégeps(1). Les deux parties ont rapidement convenu qu'il fallait en arriver à un document plus élaboré et plus précis; ce qui a été effectivement fait à partir de diverses consultations(2).

---

(1) ***L'enseignement collégial au Québec et ailleurs. Document de présentation d'un projet de recherche à confier à un chercheur ou une chercheure autonome.*** 11 décembre 1990. 7 pages, plus une page manuscrite.

(2) Voir ***L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays en dehors du Québec. Orientation de l'étude.*** Le 30 mars 1991. 15 p.

Ce nouveau document comprend une introduction et quatre sections. L'introduction, en plus d'apporter quelques clarifications de base sur le sens de l'étude, présente chacune des sections. La première de ces sections "souligne quelques difficultés particulières qu'une exploration préliminaire a permis d'anticiper", la seconde "dégage les orientations générales", la troisième "précise les *composantes* et les *thèmes* de l'enseignement collégial, ou de son équivalent québécois, sur lesquels la firme responsable de l'étude se propose de concentrer sa recherche d'informations" et, enfin, la quatrième "traite du choix des systèmes d'enseignement, soit nationaux, soit régionaux, à partir desquels cette étude sera, pour l'essentiel, réalisée".

Les trois difficultés majeures appréhendées sur lesquelles la première section attire l'attention sont l'extrême diversité des types et des catégories d'établissements qui devront être considérés à l'intérieur de chacune des provinces et de chacun des pays retenus, l'hétérogénéité des données quantitatives disponibles et l'accès à une documentation qui soit à jour, précise et suffisamment complète, "spécialement sur les aspects les plus problématiques des réseaux ou des établissements en cause".

La seconde section met en relief les cinq orientations générales suivantes de l'étude. Celle-ci:

— aura ***d'abord un caractère monographique***, mais, afin de "faciliter diverses comparaisons entre les informations qui auront été réunies" sur plusieurs provinces et pays différents, on utilisera la même grille de base;

— "sera centrée clairement sur la compréhension de ***l'activité interne propre***" des établissements ou des réseaux d'établissements identifiés comme entrant dans le champ de l'étude, tout en étant "également attentive aux contextes de divers ordres qui sont à l'origine de cette activité ou en conditionnent l'esprit ou le cours";

— "portera sur ***les dimensions idéelle et réelle*** des aspects retenus, soit sur les idées, les principes ou les paramètres qui sont à l'origine des orientations ou des choix et sur leur mise en oeuvre, leur vécu";

— "s'intéressera essentiellement aux établissements appartenant à des réseaux" dont les éléments correspondent aux collèges québécois ou, s'ils n'existent pas, qui "rejoignent ***les jeunes*** (et, à l'occasion, les adultes) ***qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité environ***";

— tiendra compte des établissements concernés des ***secteurs public et privé***.

En proposant une grille de travail relativement détaillée, la troisième section circonscrit à la fois le champ et le contenu de l'étude. Cette grille comporte, au total, sept "composantes" et 34 "thèmes". Les composantes de l'enseignement collégial, ou de son équivalent, qui ont été retenues sont les suivantes: le statut et l'organisation générale, les programmes, le corps enseignant, la population étudiante, la pédagogie et les ressources didactiques, l'évaluation des apprentissages et la diplomation et, dans un registre un peu différent, plus global, les insatisfactions et les interrogations. Quant aux thèmes, en voici quelques-uns, choisis parmi ceux classés comme prioritaires:

— Les objectifs et missions.

— Les interrelations et équilibres recherchés entre la formation générale et la formation technique ou professionnelle et, éventuellement, les principaux moyens concrets mis en place pour les réaliser.

— Le contenu, l'organisation, le contrôle et l'évaluation de l'activité professionnelle du corps enseignant.

— La composition de la population étudiante, selon l'âge et les cheminements empruntés.

— Les orientations ou préoccupations pédagogiques particulières des dernières années.

— La diplomation: types de diplôme ou d'autres formes de sanction des études, moments où ils interviennent, autorité qui les accorde ou en décide et domaines d'études ou professionnels auxquels ils ouvrent la voie[1].

— Insatisfactions et interrogations concernant l'évolution des objectifs et missions, ainsi que des structures de base et des responsabilités qu'elles assument effectivement.

Quant à la quatrième section, elle énumère les provinces et les pays qu'il a été convenu de retenir et commente brièvement ce choix. Au Canada, celui-ci comprend deux provinces: l'Ontario et la Colombie-Britannique. En dehors du Canada, c'est naturellement sur les États-Unis que se concentre d'abord l'attention, mais avec cette particularité que, afin de tenir compte aussi des nombreuses caractéristiques qui distinguent les institutions éducatives de chacun des États, des renseignements seront également recueillis sur trois d'entre eux, pris en quelque sorte à témoin. Les trois États retenus sont, dans l'Est du pays, le Massachusetts, au Centre, le Michigan et, dans l'Ouest, la Californie. Pour les fins de cette sélection, on a tenu compte de plusieurs facteurs: situation géographique, origines et

---

(1) Dans le document qui est à l'origine de l'étude, le terme "diplomation" a donc été utilisé dans un sens très large; il inclut notamment la sanction des études. En conséquence, il en est de même en divers endroits du présent rapport.

évolution historiques, population, similitudes avec le Québec, disponibilité présumée de la documentation, part respective de l'enseignement public et privé, innovations connues, etc., sans toutefois procéder à une application stricte de ces facteurs à l'ensemble des États. Enfin, en Europe, le choix s'est porté sur la France, l'Angleterre, la République fédérale d'Allemagne et la Norvège. Les trois premiers de ces pays se sont, pour ainsi dire, imposés de soi, à la fois pour des raisons historiques et conjoncturelles, tandis que le quatrième, que l'on voulait nordique, a eu la préférence à cause de l'expérience assez bien connue en Europe, mais peu au Québec, de ses "collèges régionaux" et de l'intérêt de la documentation de base disponible sur son système d'enseignement, étant donné qu'il a été l'un des très rares pays dont l'ensemble du système d'enseignement a, à deux reprises, relevé le défi d'une évaluation externe par des examinateurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

La grille de travail contenue à l'intérieur de ce document d'orientation s'est révélée beaucoup plus exigeante que prévu et les difficultés identifiées nettement plus sérieuses qu'anticipé. Toutefois, aucune modification d'une certaine importance n'a été apportée en cours de route à ce document; du début à la fin, celui-ci est demeuré le guide à suivre et le guide effectivement suivi. Les objectifs définis n'ont cependant pas tous été atteints au même degré, ni aussi pleinement qu'il avait été souhaité et espéré au point de départ.

2. LE REPÉRAGE ET L'OBTENTION DE LA DOCUMENTATION PERTINENTE

En consultant les nombreux travaux signalés dans la bibliographie (plus de 250), qui ne rend cependant compte que de la partie de la documentation consultée qui s'est avérée la plus féconde, on pourra constater qu'ils proviennent de sources variées et que leur contenu peut être qualifié de substantiel et de généralement sûr. Ce résultat a toutefois été atteint au prix de démarches et d'efforts qui dépassent très largement ce qui avait été imaginé.

En fait, dans un premier temps, nous avons beaucoup misé sur les centres spécialisés de documentation sur l'éducation qui desservent les ministères, les conseils consultatifs et les personnes intéressées par le développement du réseau collégial québécois. Puisque ces centres, avons-nous pensé, sont au service d'organismes et de spécialistes qui font des études et préparent des avis sur des problèmes concrets et actuels, ou en émergence, du système québécois d'enseignement, ils doivent posséder une documentation relativement importante et à jour sur ce qui se passe dans les autres provinces du Canada et dans d'autres pays. Or, cette hypothèse s'est révélée mal fondée.

Si, tel que noté dans la présentation, nous avons apprécié la collaboration du personnel des quelque sept centres au moins — ou même huit si l'on inclut la bibliothèque administrative de l'édifice Marie-Guyart, à Québec, qui constitue la bibliothèque de base des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science — où nous nous sommes rendus ou avec lesquels nous avons communiqué, nous ne pouvons pas cacher la déception qui a été la nôtre face au peu de documents récents et spécifiques qui sont rassemblés dans ces centres sur les systèmes d'enseignement de provinces comme l'Ontario et la Colombie-Britannique et de pays comme l'Angleterre, la République fédérale d'Allemagne et la Norvège, voire tels que la France et les États-Unis: de nombreuses séries (de rapports annuels ou de recherche, de programmes d'études, etc.) sont incomplètes et n'incluent pas, par exemple, les parutions des deux, trois ou quatre dernières années; des documents majeurs ne sont disponibles dans aucun centre; la documentation relative aux structures et aux orientations des systèmes d'enseignement est, dans la plupart des cas, dépassée et, à plus forte raison, celle un peu détaillée sur des programmes d'études et des méthodes pédagogiques à peu près absente; les rapports statistiques plus précis ou plus récents que ceux que publient Statistique Canada, l'UNESCO et l'OCDE sont, à toutes fins pratiques, inexistants (sauf, jusqu'à un certain point, pour les États-Unis), etc. Nous avions aussi cru trouver dans ces centres des rapports de mission qui nous auraient éclairés avec une certaine profondeur sur un aspect ou l'autre des systèmes d'enseignement qui figurent dans le champ de notre étude, mais nous avons dû, avec quelque surprise sur ce point aussi, nous rendre à l'évidence: dans tous ces centres, ces rapports sont très peu nombreux, même sur la France, où les voyages d'étude ont été particulièrement fréquents depuis 25 ans, et ceux que l'on y a déposés dépassent rarement le compte rendu sommaire.

Pour pallier à cette situation, nous avons, assez tôt, décidé de commander ou de nous procurer par d'autres moyens (appels téléphoniques, connaissances, etc.) des documents provenant directement de l'Angleterre, de la France, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des États-Unis. À partir de nos suggestions, la documentaliste du Conseil des collèges a, par la suite, fait de même pour d'autres documents. Enfin, sur la Norvège, un fonctionnaire a mis à notre disposition une documentation d'un grand intérêt qu'il possédait déjà ou qu'il a fait venir pendant que nous travaillions sur la monographie de ce pays.

Par ailleurs, à la bibliothèque de l'Assemblée nationale, nous avons retracé certaines publications de l'OCDE fort difficiles à trouver ailleurs et pu consulter de nombreux et

indispensables documents de caractère juridique. C'est un peu sur le tard et pressés par le temps que nous nous sommes tournés vers les bibliothèques universitaires; nous n'en avons sûrement pas exploité toutes les ressources, mais, là aussi, nous avons cru déceler certaines faiblesses, en particulier dans la tenue à jour des collections.

3. L'ANALYSE DE LA DOCUMENTATION RECUEILLIE

Peu de documents synthétiques produits au Québec ayant pu être retracés sur les composantes, ou même sur les thèmes, retenus dans le cadre de l'étude, il a fallu, d'un côté, glaner des informations à l'intérieur d'un large éventail de sources et, de l'autre, effectuer un effort considérable de "traduction" (d'une langue à l'autre, certes, mais aussi d'un contexte à un autre, souvent très différent).

Les balises

Tel que déjà mentionné, ce sont les composantes et les thèmes du document d'orientation du 30 mars 1991 qui ont balisé l'ensemble de ce travail d'analyse et d'approfondissement. Six personnes y ont été affectées, l'une d'entre elles supervisant le tout et prenant en charge complètement la responsabilité de deux provinces ou pays et chacune des cinq autres se concentrant sur une autre province ou un autre pays. Toutes ont disposé de beaucoup de liberté concernant les méthodes concrètes de travail.

Le premier tableau de chaque monographie

Au cours de ce processus, le premier tableau de chaque monographie, qui vise à fournir une vue d'ensemble des cheminements d'études possibles au cours de la 12^{e} à la 14^{e} année de scolarité dans le système d'enseignement étudié, tout en situant brièvement ces cheminements par rapport à ceux qui les précèdent et à ceux qui leur succèdent, a fait l'objet d'une attention toute spéciale et prioritaire; étant donné que le contenu central de ce tableau sert d'assise et de fil conducteur à tous les développements qui suivent, il a paru essentiel de le cerner avec le maximum de précision. Dans les circonstances, il nous a aussi semblé qu'il fallait, tout au moins dans un premier temps, décrire ces cheminements plutôt que de les représenter par un schéma ou un graphique. Si on comprend déjà bien les éléments et les articulations d'un système d'enseignement, une représentation graphique bien faite constitue un excellent aide-mémoire. Cependant, avons-nous également cru constater au cours de nos recherches, elle donne souvent l'impression d'une clarté que, en réalité, elle ne possède pas; la plupart du temps, elle néglige beaucoup de nuances et de

supposées "exceptions" qui, dans une étude comme celle-ci, peuvent revêtir une réelle importance. En outre, il faut bien dire que la représentation graphique susceptible de rendre compte avec clarté et le relief qui convient de la tranche de divers systèmes d'enseignement qui concerne les 12e à 14e années de scolarité demeure encore à mettre au point.

Les données statistiques

Statistique Canada (sur les systèmes d'enseignement des provinces du Canada) et l'OCDE (sur ceux des pays touchés par cette étude) publient des données statistiques qui permettent des comparaisons utiles. Par contre, ces données paraissent souvent avec quelques années de retard, sont regroupées à l'intérieur de catégories qui, justement parce que l'on veut faciliter les comparaisons, sont très larges ou s'éloignent, parfois sensiblement, des catégories qui sont celles de la réalité elle-même du système d'enseignement de la province ou du pays considérés et, sur plusieurs points, ne répondent pas aux questions très précises auxquelles on aimerait obtenir une réponse dans un travail comme celui-ci. Quant aux statistiques plus immédiatement significatives que publient les provinces et les pays eux-mêmes, elles sont très difficiles à trouver au Québec, ne peuvent pas toujours être obtenues des organismes qui en sont responsables dans un délai raisonnable et, lorsqu'on les a devant les yeux, leur interprétation correcte — si ce n'est d'abord leur "traduction" — demande habituellement de longues heures. Au cours de cette étude, nous avons, en pratique, fait appel à toutes les sources et à tous les moyens que nous venons d'évoquer. Le résultat, ce sont des statistiques que nous croyons fiables et qui peuvent être utilisées avec profit pour saisir où en est le système d'enseignement du Québec sur tel ou tel aspect par rapport à *tel ou tel autre* système d'enseignement. Cependant, comme ces statistiques n'envisagent pas toujours la réalité exactement sous le même angle dans chacun des systèmes d'enseignement considérés, ce que l'on peut en tirer, sur un point déterminé, par des comparaisons entre le système d'enseignement du Québec et celui de *tous* les autres systèmes d'enseignement est plus limité.

La vérification des informations

Enfin, il convient peut-être de noter que, rares sont les informations, même d'une importance mineure, qui ont été intégrées au texte sans avoir été vérifiées à partir d'au moins deux sources, la seconde ayant aussi peu de liens que possible avec la première ou provenant d'un auteur ou d'une auteure qui en a fait une analyse critique ou, selon toute probabilité, au moins sondé la valeur.

4. LA RÉDACTION DES MONOGRAPHIES

Le plan général

Étant donné la nature de l'étude, il s'imposait, autant que possible, de regrouper et d'ordonner les multiples éléments de la phase analytique à l'intérieur d'un plan général qui soit identique pour toutes les monographies. C'est d'ailleurs en prévision d'une telle orientation qu'une grille relativement précise avait été établie pour l'ensemble du travail de recherche et d'analyse de l'information. Finalement, c'est un plan en quatre sections qui a pris forme, centrées respectivement sur les aspects suivants:

— ***L'organisation générale*** (soit les assises juridiques et politiques du système d'enseignement étudié).

— ***L'aménagement curriculaire et pédagogique*** (soit, pour l'essentiel, les trois composantes suivantes du document d'orientation: les programmes; la pédagogie et les ressources didactiques; l'évaluation des apprentissages et la diplomation).

— ***Le couple central*** (soit le corps enseignant et la population étudiante).

— ***Interrogations d'aujourd'hui et pour demain*** (soit, en d'autres mots, la composante "Insatisfactions et interrogations" du document d'orientation).

Comme on le verra à la lecture, les sept chapitres du rapport suivent strictement ce plan. Toutefois, il n'a pas été jugé nécessaire de prévoir des subdivisions identiques à l'intérieur de chaque section; c'est plutôt la quantité et la qualité des renseignements rassemblés sur chaque système d'enseignement qui, à ce niveau, ont dicté l'organisation du texte. On voudra bien prendre note également que, dans certains chapitres, il est surtout question du nombre de diplômes et de diplômés dans la troisième section et, dans d'autres, dans la quatrième.

La féminisation des titres et des fonctions

Concernant la féminisation des titres et des fonctions et les accords conséquents, on peut résumer ainsi les règles qui nous ont guidés dans la rédaction de ce rapport:

a) À la lecture du texte, on doit pouvoir saisir immédiatement et sans le moindre doute *de qui il est question.* En un sens, cette règle est traditionnelle; le hic, c'est que, bien souvent, dans le passé, on l'appliquait sans se soucier nommément des femmes; on jugeait celles-ci "incluses" dans le terme "hommes" ou d'autres termes auxquels

l'histoire avait attribué une résonance essentiellement masculine. En conséquence, dans le présent rapport, le texte doit, autant que possible, mentionner *explicitement* si les personnes en cause dans telle fonction, tel lieu ou telle situation sont des hommes seulement, des femmes seulement ou des hommes et des femmes. Toutefois, cette identification sexuelle des personnes ayant été faite clairement, au début d'un chapitre, d'une section ou d'un changement de cadre par exemple, il n'est pas nécessaire de redire constamment en détail de qui il est question. Sur ce point comme sur bien d'autres dans la rédaction d'un texte, des raccourcis s'imposent. Il est donc justifié de faire appel alors à un terme plus général (tel que corps enseignant ou personnel), à un nom épicène (tel que jeune ou élève) ou à un mot utilisé au masculin seulement (tel que tuteur ou conseiller).

b) Une seconde règle complète et, dans certains cas, tempère la première: on doit, *autant que possible, éviter tout alourdissement du texte*. Il ne paraît pas raisonnable d'invoquer comme alibi pour des passages redondants ou fastidieux le fait que l'on se sent obligé, par conviction idéologique ou par quelque convention, de répéter des évidences. Ainsi, dans le chapitre sur les États-Unis (Section 2.3), nous affirmons que, dans certains établissements d'enseignement, "chaque étudiant ou étudiante" peut, à la limite, construire son propre programme "avec l'aide d'un tuteur ou d'un conseiller". Voilà un cas où, à notre avis, le fait d'écrire "avec l'aide d'un tuteur ou d'une tutrice ou d'un conseiller ou d'une conseillère" aurait alourdi inutilement le texte. Cela étant dit, il reste que le respect de la première règle rend inévitable, dans certains cas, au moins une apparente surcharge du texte.

c) Enfin, concernant *les accords de genre*, nous suivons *les règles habituelles de la grammaire*. Le terme "ils", par exemple, peut se rapporter aux étudiants et aux étudiantes dont il a été question dans un passage précédent et "ceux-ci" peuvent donc être qualifiés de "déterminés dans leurs études" (plutôt que de "déterminés et déterminées dans leurs études").

Questions de mots et de chiffres

Une étude de caractère international, dès qu'on lui donne une certaine extension, pose de nombreux problèmes de vocabulaire autres que celui de la féminisation des titres et des fonctions. Ainsi, dans le cas présent, les sept systèmes d'enseignement étudiés ont comme première langue quatre langues différentes, et on remarque qu'il n'y en a qu'un seul

où il s'agit du français. Par ailleurs, sur les systèmes d'enseignement allemand et norvégien, plusieurs des documents que nous avons pu retracer, parmi les meilleurs, sont en anglais, et non en français. Tout en s'appuyant sur des sources écrites dans une autre langue, il a donc fallu chercher des mots et des tournures qui rendent justice à la formulation originale, mais qui soient aussi facilement compréhensibles dans le contexte québécois. Nous avons, par exemple, volontiers utilisé les termes bien connus au Québec de "formation générale", de "formation professionnelle" et de "diplôme", ainsi que quelques autres, mais pour introduire, avec des descriptions et des précisions appropriées, à des réalités plus ou moins différentes, et parfois très différentes, de ce que l'on met sous ces mots au Québec.

Ce rapport contient un certain nombre de chiffres. On retiendra que, d'une manière générale, ils sont arrondis. Notre objectif a été de n'avancer que des chiffres sûrs, mais il nous a semblé que cela n'impliquait nullement, dans une étude comme celle-ci, la recherche de la dernière précision.

5. LA MISE AU POINT DU RAPPORT FINAL COMPLET

Dans un premier temps, trois personnes ont, chacune, rédigé un chapitre complet et une quatrième les quatre autres; toutefois, deux de ces derniers chapitres ont été rédigés à partir de notes substantielles préparées par deux autres personnes. Par la suite, c'est une seule personne qui a révisé tous les textes, harmonisé la présentation et le vocabulaire et pris certaines autres décisions jugées opportunes pour assurer la solidité et la cohérence de l'ensemble.

La mise au point de la version finale du rapport a bénéficié des commentaires et des suggestions du Conseil des collèges, ainsi que de ceux de collaborateurs et de collaboratrices.

CHAPITRE I

L'ANGLETERRE

INTRODUCTION

L'Angleterre constitue l'une des trois composantes géographiques et socio-politiques de la Grande-Bretagne, les deux autres étant le Pays de Galles et l'Écosse; en outre, avec l'Irlande du Nord, elle forme le Royaume-Uni. En 1991, on estime, à partir de données de 1988, que la population totale du Royaume-Uni est d'environ 57 534 000 habitants, ainsi répartis: Angleterre: 47 982 000 (83%), Pays de Galles: 2 896 000 (5%), Écosse: 5 061 000 (9%) et Irlande du Nord: 1 595 000 (3%). Le Royaume-Uni est membre de la Communauté économique européenne depuis 1973.

Les lois et les politiques qui régissent les enseignements primaire et secondaire et, dans une plus large mesure encore, l'enseignement supérieur sont très sensiblement les mêmes en Angleterre et au Pays de Galles. Il en va cependant différemment pour les systèmes d'éducation de l'Écosse et de l'Irlande du Nord, qui se distinguent par de nombreuses particularités et relèvent d'autorités qui, non seulement leur sont depuis longtemps propres, mais disposent aussi de plus larges pouvoirs qu'au Pays de Galles. Toutefois, le secrétaire d'État à l'Éducation et à la Science du Royaume-Uni assume une responsabilité générale pour l'ensemble des universités du pays, qui jouissent par ailleurs d'une très large autonomie.

La présente monographie est centrée sur l'Angleterre. Cependant, par la force des choses, il sera aussi question, à quelques reprises, de ce qui se passe au Pays de Galles. De plus, dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit de réalités quantitatives, il pourra s'avérer difficile de départager ce qui se rapporte au Royaume-Uni dans son ensemble et seulement à l'Angleterre, avec ou sans le Pays de Galles. L'emploi d'appellations aussi précises que possible et un effort soutenu pour s'en tenir au champ retenu pour les fins de ce travail permettront, il y a tout lieu de le croire, d'en arriver à une vision relativement nette de la

situation qui, sur ce sujet de la formation proposée aux jeunes au cours de leur 12e à 14e année de scolarité, est d'abord celle de l'Angleterre.

Au cours des années 1960 et 1970, la production et la compétitivité de l'Angleterre (comme de l'ensemble du Royaume-Uni) se sont fortement dégradées. Dans plusieurs secteurs, y compris dans ceux du textile, de la sidérurgie et du transport maritime, reconnus comme des symboles mondiaux du dynamisme économique du pays, les pertes d'emploi ont alors été très considérables. En conséquence, au début des années 1980, il y avait une certaine urgence de moderniser l'appareil productif du pays et de le remettre en selle aussi bien sur les marchés intérieurs qu'extérieurs (voir, entre autres, Göttelmann, 1989, p. 29-31). Depuis quelques années, l'économie anglaise a effectivement subi un traitement de choc et des réorientations majeures; aussi, en ce moment, la structure des emplois est-elle de plus en plus clairement dominée par les services, tandis que celle des occupations comme telles exige qu'un nombre croissant de personnes possèdent des qualifications d'un niveau intermédiaire et supérieur et, dans bien des cas, largement nouvelles ou, au minimum, beaucoup mieux maîtrisées (voir, entre autres, Rajan and Grilo, 1990, p. 7).

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

Pour offrir une vue d'ensemble de l'organisation de cette tranche du système d'enseignement anglais qui va de la 12e à la 14e année de scolarité des jeunes, cette section adopte deux angles de vision très différents l'un de l'autre, mais qui se veulent néanmoins complémentaires:

— Dans un premier temps, l'attention se concentre sur les filières ou cheminements d'études qui existent à l'intérieur de ce système. En bref, à cette étape de leur formation scolaire (au sens très large du terme), dans quels cheminements généraux d'études les jeunes ont-ils la possibilité de s'engager? Ou, plus concrètement encore, dans quelles catégories d'établissements peuvent-ils s'inscrire?

— Dans un second temps, c'est pour ainsi dire d'en haut qu'est scruté le système en cause, afin d'identifier les principales structures et politiques qui encadrent ces cheminements d'études. On peut formuler ainsi la question à laquelle il s'agit de répondre: qu'est-ce qui, pour l'essentiel, préside à l'orientation et au contrôle de ces cheminements et de ces établissements?

Par la suite, les sections intitulées *L'aménagement curriculaire et pédagogique* et *Le couple central* exploreront ce qui occupe l'entre-deux, entre les structures et les cheminements, soit comme activité (programmes d'études, pédagogie, évaluation des apprentissages, etc.), soit comme parties prenantes à cette activité — à titre d'enseignants ou d'étudiants —, de sorte que, à la fin de la démarche, à défaut d'avoir pu emprunter toutes les allées collatérales, on aura au moins fait un tour complet du jardin.

1.1 LA DIVERSITÉ DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

Le tableau 1 identifie l'ensemble des filières ou des cheminements qu'un étudiant ou une étudiante peut emprunter au cours de sa 12^{e}, 13^{e} et 14^{e} année de scolarité et fournit un aperçu de ce qui a précédé ces cheminements et de ce qui est susceptible de les suivre.

Ce tableau retient le concept d'année scolaire plutôt que celui d'âge, et ce même si, dans la plupart des documents qui présentent le système d'enseignement anglais, comme d'ailleurs dans la loi elle-même, on fait le contraire. Pour une part, c'est évidemment la nature de cette étude qui dicte un tel choix, mais force est de constater aussi que, si on entre de plain-pied dans la logique de ce système d'enseignement, l'une et l'autre façon de s'exprimer sont, à toutes fins pratiques, comme bonnet blanc et blanc bonnet. La raison principale en est que, dans ce système, la notion de "redoublement" est à peu près inconnue. Il en est d'ailleurs ainsi aussi bien dans l'enseignement supérieur que primaire[1].

Voyons donc d'abord l'ensemble des cheminements différents qu'identifie ce tableau; par la suite, chacun d'eux sera repris avec plus de précision.

---

(1) Cela ne signifie pas, on le soupçonne facilement, qu'aucun étudiant ou étudiante n'accumule de "retard" ou ne subit d'échec. Ainsi, jusqu'au milieu des années 1980 au moins, le nombre de sortants du secondaire sans diplôme ou ne possédant qu'un diplôme de peu de portée était, de notoriété internationale, reconnu comme étant particulièrement élevé et, en Angleterre même, jugé inquiétant; à ce moment, selon McLean (1990, p. 102), "seulement 46% des jeunes de 16 ans fréquentaient encore l'école" en Angleterre et au Pays de Galles (voir aussi, sensiblement dans le même sens, King, 1990, p. 102).

TABLEAU 1

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
ANGLETERRE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• École primaire d'une durée de six ans, obligatoire à partir de 5 ans. • Cinq ans d'études secondaires, dont trois avec un contenu très largement identique pour tous, principalement dans trois types d'école: polyvalente (*Comprehensive*), moderne (*Modern*) et classique (*Grammar*). • La Loi sur l'éducation de 1988 prévoit la création d'un quatrième type d'école secondaire: le collège technologique urbain (*City College*).
12e ANNÉE	1. École polyvalente (6e année). 2. École ou collège classique (*Grammar School*) (6e année). 3. Collège de formation générale (*Sixth Form* ou *Tertiary College*) (1re année). 4. Collège de formation continue (*College of Further Education*), à des fins de formation générale, technique ou professionnelle, éventuellement dans le cadre de programmes de formation en alternance tels que le *Youth Training Scheme* (YTS). 5. Collège technologique urbain (6e année).
13e ANNÉE	1. Comme le 1 ci-haut (7e et dernière année). 2. Comme le 2 ci-haut (7e et dernière année). 3. Comme le 3 ci-haut (2e et dernière année). 4. Comme le 4 ci-haut, ceux qui sont inscrits dans le programme YTS ayant la possibilité d'effectuer une deuxième année d'étude, qui sera la dernière. 5. Comme le 5 ci-haut (7e et dernière année).
14e ANNÉE	1. Université (1re année). 2. École polytechnique (*Polytechnics*) (1re année). 3. Collège d'enseignement supérieur (*College of Higher Education*) (1re année). 4. Collège de formation continue, à des fins de formation générale, technique ou professionnelle, éventuellement dans le cadre de programmes particuliers de formation, de perfectionnement ou de rattrapage. 5. Collège ouvert (*Open College*), Université ouverte (*Open University*) ou cours par correspondance.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études dans une université, une école polytechnique, un collège (ou un institut) d'enseignement supérieur, un collège de formation continue, au Collège ouvert, à l'Université ouverte ou par l'un ou l'autre service de cours par correspondance.

1.1.1 Avant la douzième année

Les 11 années de fréquentation scolaire obligatoire (de 5 à 16 ans) se subdivisent habituellement en deux, soit, comme au Québec, six ans d'études primaires et cinq ans d'études secondaires. Les exceptions portent sur l'organisation de ces 11 années (par exemple, une école primaire de quatre ans, une école intermédiaire de quatre ans également et une école secondaire obligatoire de trois ans), mais pas sur leur nombre. Au secondaire, on relève l'existence de quatre types distincts d'écoles:

a) La plus importante est de beaucoup l'école polyvalente (*Comprehensive School*), qui s'est développée très rapidement au cours des années 1960 et 1970. En 1990, elle regroupait environ 90% des élèves.

b) Il existe encore, généralement dans des milieux plutôt défavorisés, un certain nombre d'écoles dites "modernes" (*Modern School*). Ce type d'écoles est né après la dernière guerre, mais n'a jamais vraiment pris racine dans l'ensemble du pays. Sur l'essentiel, elles paraissent se différencier maintenant de moins en moins des écoles polyvalentes.

c) La plus ancienne et toujours la plus prestigieuse école secondaire anglaise demeure l'école classique (*Grammar School*). Elle a cependant perdu beaucoup de son importance relative et ne regroupe plus aujourd'hui que de 5% à 7% des élèves du secondaire obligatoire. Toutefois, ce pourcentage semble demeurer plutôt stable depuis qu'un nouveau gouvernement a, en 1979, fait supprimer un passage de la Loi sur l'éducation qui, depuis 1976, obligeait les autorités scolaires locales à réorganiser l'ensemble des établissements du système public d'éducation selon le modèle de l'école polyvalente.

d) La Loi sur la réforme de l'éducation de 1988 (*Education Reform Act*, connue aussi sous le nom de Loi Baker) modifie ce paysage en introduisant un nouveau type d'école: le collège technologique urbain (*City College*). L'article 105 de cette loi, quasi unanimement considérée comme la modification la plus substantielle de la loi de base du pays sur l'éducation depuis 1944, stipule que le Secrétaire à l'Éducation et à la Science peut conclure "with any person" une entente afin que soient mis en place de tels collèges pour les jeunes de 11 à 18 ans. La durée prévue des études dans ces établissements est donc de sept ans, dont cinq dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Selon que le curriculum de ces collèges mettra l'accent sur l'enseignement de la science et de la technologie ou sur l'application de la technologie dans le domaine des arts

d'interprétation et de création ("Performing and creative arts"), on dénommera plus précisément ces collèges des "city technology colleges" ou des "city colleges for the technology of the arts".

Dans ce pays, le système scolaire est donc ainsi organisé et géré qu'il y a enchaînement entre la fin de la scolarité obligatoire et la période de trois ans qui fait l'objet de la présente étude. Qu'arrive-t-il ensuite? On entre tout simplement dans la "further education", c'est-à-dire dans cette éducation qui se situe "au-delà". C'est en effet d'abord ainsi que de nombreux auteurs campent le système d'enseignement anglais: celui-ci comprend trois étapes et autant de secteurs: le primaire, le secondaire et le "further"(1) (voir, entre autres, Lord Hailsham..., 1990, p. 6 et Cantor, 1989, p. 119). C'est seulement dans un deuxième temps, afin de tenir compte de certaines évolutions concrètes qui se sont produites depuis que ce système a été édifié, en 1944, et principalement pour des fins légales et administratives, que l'on introduit un certain nombre de restrictions et de nuances. Ainsi, la loi de 1988, après avoir confirmé la structure de base du système d'enseignement, restreint la portée de la définition ci-haut citée de l'expression "further education" en précisant qu'elle "n'inclut pas l'enseignement supérieur" (Lord Hailsham..., 1990, p. 5, note 12) et, par un détour complexe à souhait, que l'enseignement secondaire donné après la fin de la scolarité obligatoire dans les quatre types d'écoles déjà mentionnés n'est pas considéré comme appartenant au secteur de la "further education" (ibid., p. 26, paragraphe 24).

On effectue donc une distinction entre la formation continue et l'enseignement supérieur. Cependant, en pratique, comme on le verra ci-après, il existe entre les établissements qui s'occupent de l'une et de l'autre de multiples interconnexions et recoupements. Si l'on veut se retrouver, surtout dans l'enseignement supérieur mais également au secondaire, on évitera soigneusement d'assimiler tel type d'enseignement à

---

(1) À l'instar de celle de 1944, la nouvelle loi de 1988 attribue un sens très large à l'expression *further education*, comme l'illustre bien la définition suivante, qu'elle en donne dans sa section 120 (N. B.: Les italiques sont de nous):

— "*Toute éducation* (y compris la formation professionnelle ou sociale et l'éducation physique ou de caractère récréatif), à temps complet ou à temps partiel, *destinée à des personnes ayant atteint la fin de la scolarité obligatoire*,
— de même que toute occupation du temps de loisir réservée spécifiquement aux fins d'une telle éducation" (Lord Hailsham..., 1990, p. 5, note 12. Voir aussi Unwin, 1990, p. 241).

C'est cette expression-parapluie que, dans les pages suivantes, nous traduisons le plus souvent par *formation continue*. Nous la spécifions cependant selon les cheminements d'études dont il est question.

telle catégorie d'établissements (par exemple, enseignement supérieur et collège d'enseignement supérieur ou formation continue et collège de formation continue).

Les clarifications préliminaires jugées nécessaires ayant été faites, on peut maintenant entrer dans le vif du sujet et passer en revue ce qui s'offre comme cheminements d'études à un jeune qui a réussi une 11e année de scolarité et qui, au cours des trois années qui suivent, souhaite poursuivre des études.

1.1.2 En douzième année

Compte tenu de ses résultats scolaires antérieurs, de ses centres d'intérêt et de divers autres facteurs, ce jeune, garçon ou fille, peut, pour sa 12e année, se retrouver dans l'une ou l'autre des cinq catégories suivantes d'établissements.

a) Il peut effectuer une sixième année d'études secondaires dans une école polyvalente, habituellement gratuite, qui lui offre la possibilité d'une certaine spécialisation à l'intérieur d'une gamme d'options beaucoup plus étendue qu'au cours des années précédentes.

b) Comme l'indique toujours le même tableau 1, il peut poursuivre ses études dans une école ou un collège qui accorde une plus large place à un enseignement classique. C'est surtout s'il aspire à faire des études universitaires qu'il choisira cette voie. Certaines de ces écoles sont entièrement privées (quoique, paradoxalement, elles soient plutôt connues, dans de nombreux cas, comme étant des "public schools"), mais il en existe aussi qui sont directement financées ou aidées, selon diverses modalités, par des fonds publics(1).

c) Avec d'autres jeunes qui ont terminé leur scolarité obligatoire dans une école polyvalente ou moderne, ou même dans une école classique, il peut être accepté dans un établissement connu sous le nom de *Sixth Form College* ou dans un autre, de création

(1) Pour comprendre le système d'enseignement de l'Angleterre, la distinction entre "enseignement public" et "enseignement privé" n'est, dans la plupart des cas, guère éclairante. Le secteur dit "public" possède de nombreux traits qui, dans d'autres pays, sont caractéristiques du secteur privé, et inversement. À tous les niveaux, les modes de financement n'entretiennent qu'une relation assez lâche avec le statut, public ou privé, de l'établissement.

plus récente et à la dénomination plus moderne, le *Tertiary College*, qui remplit sensiblement la même fonction[1].

d) Il a aussi la possibilité de s'inscrire, à temps complet ou, plus souvent, à temps partiel, dans l'un ou l'autre des centaines de collèges de formation continue (*College of Further Education*), subventionnés ou non par des fonds publics, qui quadrillent le pays. Malgré les nombreuses variantes qui les distinguent, ces collèges sont reconnus pour la souplesse de leurs conditions d'admission et de fréquentation et la diversité de leurs cours et programmes. On peut y préparer aussi bien le certificat général d'études de niveau avancé, qui ouvre la porte de l'université — c'est d'ailleurs, selon Gordon (1990, p. 63), ce que feraient 20% de ceux et celles qui, après 13 ans de scolarité, obtiennent un tel certificat — , qu'un diplôme spécialisé en agriculture, en arts, en administration ou dans une famille particulière de métiers. Plusieurs d'entre eux donnent même des cours qui conduisent directement à un premier diplôme universitaire (voir, entre autres, CCE, 1990, p. 419). Ce guide de l'étudiant européen va jusqu'à affirmer que ces établissements "représentent un secteur important dans l'enseignement supérieur" (id.).

Un jeune de 16 à 18 ans peut poursuivre ses études dans un tel collège tout en participant à l'un ou l'autre programme gouvernemental d'insertion sociale et professionnelle ou de préparation immédiate à un emploi. Le plus important de ces programmes est, de beaucoup, le Plan de formation professionnelle des jeunes (*Youth Training Scheme* ou YTS), sur lequel nous reviendrons ci-après, dans la section 1.2.5.

Comme il existe plusieurs définitions de ces collèges, les statistiques relatives à leur nombre sont à l'avenant. Pour notre part, à la lumière des balises propres à la présente étude, nous estimons, en comparant diverses sources, que le nombre de ceux qui, en Angleterre, sont entièrement ou substantiellement financés par des fonds publics est de plus ou moins 350. Cependant, on en trouve quelques centaines d'autres qui ont un caractère essentiellement privé, dont peut-être 200 — ou un peu plus — qui se soumettent régulièrement à des examens systématiques effectués par des organismes d'accréditation reconnus (voir Cantor, 1989, p. 139-141 et Parry, 1990 ou 1991).

(1) La principale différence entre l'un et l'autre réside, semble-t-il, dans le fait que le *Tertiary College* accueille un plus grand nombre d'adultes que le *Sixth Form College*. Ainsi, selon Unwin (1990, p. 249), il y a autant de personnes de plus de 25 ans que de 16 à 19 ans qui fréquentent les 55 collèges tertiaires de l'Angleterre et du Pays de Galles. Le professeur King suggère que ces collèges offrent une grande diversité d'options, "y compris des études professionnelles ou appliquées" (1990, p. 104). En conséquence, on y met moins l'accent que dans les *Sixth Form Colleges* sur les disciplines littéraires et scientifiques traditionnelles.

e) Enfin, le jeune Anglais de 16 ou 17 ans peut décider de poursuivre sa route dans l'un de ces nouveaux collèges technologiques urbains, que la loi désormais fameuse de 1988 a rendu possibles. Comme la plupart des autres établissements déjà mentionnés, ces collèges sont gratuits, une bonne partie de leur financement étant directement assumé par le gouvernement central. Quelques-uns ont déjà commencé à fonctionner sous la responsabilité de conseils constitués de représentants d'entreprises et de collectivités.

1.1.3 En treizième année

En reprenant l'exploration du tableau 1, on constate que le jeune Anglais dispose, pour effectuer une 13e année d'études, du même choix d'établissements qu'au cours de l'année précédente. On remarque cependant que, dans quatre cas sur cinq, il arrive au terme de ce que prévoient ces établissements et que, dans le cinquième, il en va de même pour ceux, fort nombreux (quelques centaines de milliers), qui sont engagés dans le Plan de formation professionnelle des jeunes.

1.1.4 En quatorzième année

Pour la majorité des jeunes qui entreprennent une 14e année de scolarité, celle-ci constitue un tournant, celui du passage dans un cheminement d'études généralement reconnu comme faisant partie de l'enseignement supérieur. Voyons plus précisément les choix qui s'offrent, en suivant l'ordre qu'en propose le tableau 1.

a) Le jeune, étudiant ou étudiante, peut se retrouver dans l'une des 35 universités que compte l'Angleterre. À l'intérieur de plusieurs de ces universités, il a aussi le choix entre divers "colleges" ou autres constituantes. C'est notamment le cas à l'Université de Londres, que l'on présente souvent comme une fédération d'établissements.

Même si toutes ces universités préparent à des diplômes de premier cycle ("First degree" dans la langue du pays), elles se distinguent entre elles par leur taille, leurs axes d'enseignement prioritaires et maints traits qu'expliquent, dans une large mesure, leur origine et leur histoire. Comment une université née au moyen âge, comme c'est le cas pour Oxford et Cambridge, ne serait-elle pas différente d'une autre qui a été créée par une ville industrielle du 19e siècle, comme Manchester, et ces diverses universités elles-mêmes très différentes de celles que la démographie scolaire a imposées de toutes pièces au cours des années 1960 ou que l'on a fait surgir des ex-*Colleges of Advanced Technology*? Comme, en outre, tous ces établissements disposent d'une très large auto-

nomie, qui leur est garantie par une charte royale propre ou, pour certaines universités plus récentes, au moins par une décision du Parlement, on comprend que la règle concernant les conditions d'admission, les programmes offerts, les méthodes pédagogiques privilégiées et l'ambiance culturelle soit la diversité plutôt que l'uniformité.

Il existe des droits de scolarité, mais aussi des prêts et des bourses. Il demeure cependant que toutes ces universités, sauf une, l'Université de Buckingham, de création récente — elle a ouvert ses portes en 1976 et a obtenu une charte royale en 1983 —, sont très largement subventionnées par l'État.

b) En 1966, dans un Livre blanc, le gouvernement confirmait son intention, déjà annoncée quelques années auparavant, de soutenir la création, en Angleterre et au Pays de Galles, de 30 nouveaux établissements appelés *Polytechnics.* Au cours des années suivantes, ces écoles ont été effectivement mises en place, souvent à partir d'établissements existants, notamment dans le domaine de la technologie, de l'administration et des arts (voir Brosan, 1973, p. 124); ces dernières années, on en dénombrait 29 en Angleterre. Le jeune Anglais qui en est à sa 14^{e} année de scolarité peut donc solliciter son entrée dans une telle école et choisir d'y étudier aussi bien la sociologie, l'espagnol et le droit que le génie, les sciences physiques et l'informatique[1].

Jusqu'en 1988, les écoles polytechniques relevaient formellement des *Local Education Authorities* (LEA), dont on reparlera plus longuement dans la section 1.2.2, et, par voie de conséquence, appartenaient au secteur dit "public". La Loi sur la réforme de l'éducation en a fait des corporations indépendantes à partir du 1er avril 1989.

c) Pour cent raisons différentes, le jeune novice de l'enseignement supérieur peut préférer faire son entrée dans un collège d'enseignement supérieur (*College of Higher Education*). Plusieurs de ces collèges, parmi lesquels se trouvent aussi quelques "instituts", sont d'anciennes écoles normales qui ont développé de nouveaux programmes afin d'élargir leur base de recrutement. D'autres sont des établissements spécialisés qui, progressivement, ont haussé leurs exigences et mis au point des *corpus* en tout point équivalents à ceux qu'offrent, dans des domaines similaires ou autres, les

(1) Le terme "polytechnics" a donc ici une portée beaucoup plus large que celle que l'on attribue habituellement, au Québec, au terme "polytechnique"; son sens est plutôt celui, jugé ancien, que rappelle *Le Petit Robert*, à savoir: "Qui embrasse plusieurs sciences".

universités et les écoles polytechniques. Comme pour ces dernières, la loi de 1988 a fait de la plupart de ces collèges des corporations indépendantes des autorités locales de l'éducation.

Il n'est pas facile de dire combien de tels collèges sont implantés sur le territoire anglais. Après avoir comparé de nombreuses sources, plus souvent discordantes que concordantes, nous en sommes arrivés à la conclusion suivante: il existe, en Angleterre, un peu plus que 50 collèges d'enseignement supérieur ayant une vocation relativement générale, c'est-à-dire donnant un enseignement dans plusieurs disciplines ou champs d'études, et, si on inclut les collèges militaires et les établissements spécialisés en agronomie, en musique, en arts plastiques, en théâtre, en design et dans l'une ou l'autre spécialité dont l'enseignement se situe, dans une proportion significative — voire, dans la plupart des cas, dans une proportion dominante — au-delà d'un diplôme qui a été obtenu après 13 ans de scolarité, leur nombre se situe entre 70 et 80.

d) Le collège de formation continue, avec sa vaste gamme de parcours et d'aménagements tous azimuts, se présente également comme un choix possible. Toutefois, selon Unwin (1990, p. 243), on peut s'attendre à ce que certaines dispositions de la loi de 1988 (toujours la même) et une conjoncture favorable aux pressions des entreprises provoquent un réalignement de ces collèges vers un accroissement de la part faite aux études professionnelles, et ce aux dépens de celle que l'on accordait jusqu'à tout récemment aux études de nature plus fondamentale.

La distinction entre ces collèges et les collèges d'enseignement supérieur dont il a été question dans le paragraphe précédent ne saute peut-être pas aux yeux, mais elle est quand même réelle sous plusieurs aspects. Ainsi, d'une manière générale, les collèges de formation continue ont une mission beaucoup moins nettement circonscrite que les collèges d'enseignement supérieur et, même s'ils donnent de nombreux cours qui préparent à divers diplômes de niveau supérieur, leur responsabilité face à ces diplômes est nettement plus faible que celle des collèges d'enseignement supérieur. Sans prétendre énumérer tous les facteurs qui déterminent la mission originale de chacune de ces catégories de collèges, il convient encore de noter que, même si les collèges de formation continue possèdent un conseil de direction ("governing body"), ils relèvent toujours, à la différence de la plupart des collèges d'enseignement supérieur, des autorités locales de l'éducation et que, dans ce cadre, ils accueillent un grand nombre

d'adultes de plus de 20 ans à des fins de formation générale ou professionnelle, de perfectionnement ou de rattrapage.

c) Enfin, un dernier choix s'offre au jeune de 18 ou 19 ans qui aspire à effectuer des études supérieures: c'est celui de la formation à distance et, plus spécifiquement, de l'*Open College*, de l'*Open University* et de divers services de cours par correspondance qui, depuis nombre d'années, existent en Angleterre[1]. Même si, selon les renseignements dont nous disposons, aucune de ces institutions n'accueille, pour une 14e année de scolarité, un nombre significatif de jeunes de 18 à 21 ans — leurs étudiants et étudiantes effectuant plutôt du "rattrapage" à un niveau inférieur ou étant des adultes plus âgés—, elles n'en constituent pas moins des choix possibles et auxquels, selon divers indices, on accorde plus d'attention et de valeur en Angleterre que dans la plupart des autres pays.

Le Collège ouvert est une initiative récente, très ambitieuse (des millions d'inscrits d'ici quelques années!) et résolument orientée vers la formation de base et la formation professionnelle et technique. Selon Leonard Cantor (1989, p. 131), elle a lancé ses premiers cours — une quarantaine — en septembre 1987. Fortement soutenue par l'Agence pour la formation professionnelle (voir ci-après la section 1.2.5), son avenir demeure cependant encore incertain et sa portée pour les jeunes qui font l'objet de la présente étude à suivre.

L'Université ouverte, par ailleurs, constitue d'ores et déjà un succès certain. On y compte actuellement, au Royaume-Uni, plus de 115 000 étudiants et étudiantes, dont environ 75 000 qui préparent un premier diplôme universitaire de bachelier ès arts. Cependant, dès le début, il a été décidé de chercher avant tout à rejoindre les adultes âgés de plus de 20 ans, orientation qui, dans ses grandes lignes, a été maintenue jusqu'à maintenant.

C'est donc, sans doute, dans les divers services de cours par correspondance, reliés à des collèges dans certains cas, que l'on retrouve actuellement le plus de jeunes en train d'amorcer des études supérieures dans le cadre de la formation à distance.

(1) L'un de ses utilisateurs les plus célèbres n'est nul autre que l'actuel premier ministre, John Major, qui, ayant quitté l'école à 16 ans, a repris ensuite des études d'abord par correspondance (voir Walker, 1991).

1.1.5 Après la quatorzième année

Comme l'indique le tableau 1, au cours des années qui suivent une 14e année de scolarité, ce sont les mêmes catégories d'établissements qu'au cours de l'année précédente qui sont ouverts aux étudiants et étudiantes qui ont décidé de poursuivre leurs études.

1.2 LE CADRE LÉGAL ET STRUCTUREL

À travers et au-delà de tous ces types d'enseignement et catégories d'établissements dont il vient d'être question, se profile un réseau omniprésent d'organismes d'orientation, de coordination, de contrôle, de financement et d'évaluation. Il n'est pas possible, dans une étude comme celle-ci, de rendre compte de toute cette complexité, mais, tel que déjà signalé, tout au moins s'avère-t-il nécessaire de donner un aperçu des autorités et des organismes qui paraissent jouer un rôle plus déterminant dans le façonnement du système d'enseignement qui s'adresse aux jeunes Anglais à ce point tournant de leurs années de scolarité qui va du début de la 12e à la fin de la 14e année.

1.2.1 Le ministère de l'Éducation et le Secrétaire à l'Éducation

Le Secrétaire à l'Éducation formellement et, plus concrètement, le ministère de l'Éducation (de son vrai nom le *Department of Education and Science*) a le devoir non seulement de promouvoir le développement de l'éducation, mais aussi celui des enseignements et des établissements qui sont de nature à l'assurer, de même que de veiller à ce que les diverses autorités responsables de ces enseignements et établissements oeuvrent avec efficacité dans le sens des finalités du système d'enseignement prescrites par la loi et de la "politique nationale" décidée par le Parlement et le Gouvernement (voir, entre autres, Lord Hailsham..., 1990, p. 6, paragraphes 3 et 4 et *passim*). Cependant, comme on le découvrira dans les paragraphes suivants, cette responsabilité est modulée très différemment selon qu'il s'agit de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement secondaire non obligatoire ou d'autres secteurs de l'enseignement. Aussi, sur le fond, Lord Hailsham paraît-il résumer assez bien l'opinion de la plupart des commentateurs lorsqu'il affirme que, jusqu'en 1988, "les lois sur l'éducation avaient comme première préoccupation l'administration locale, par les autorités responsables de l'éducation à ce niveau, tandis que la nouvelle loi attribue des fonctions administratives d'importance au Secrétaire d'État à l'Éducation" (ibid., p. 7, fin du paragraphe 4).

Parmi les directions et services qui relèvent du Secrétaire d'État à l'Éducation, il y a celui de l'Inspectorat (*Her Majesty's Inspectorate* ou, plus communément, HMI). Les inspecteurs qui en font partie sont, soit nommés par le gouvernement sur la proposition du Secrétaire d'État, soit, si leur statut en est plutôt un d'assistants des "inspecteurs de Sa Majesté", directement par le Secrétaire d'État. Cet organisme dispose de larges pouvoirs et d'un champ d'action particulièrement étendu. Celui-ci inclut notamment les écoles secondaires publiques et privées ("maintained" dans le premier cas et "independent" dans le second), les collèges de formation continue, les collèges d'ensei-gnement supérieur et les écoles polytechniques. L'inspection elle-même peut revêtir de multiples formes, y compris, dans certaines circonstances, la mise sur pied de services équivalents à l'intérieur des établissements eux-mêmes ou de l'un ou l'autre organisme qui assume une responsabilité particulière face à telle ou telle catégorie d'établissements. La plupart des rapports de l'Inspectorat sont rendus publics, avec obligation d'en adresser une copie aux médias régionaux concernés, ainsi qu'aux médias nationaux (ibid., 1990, p. 148-149, paragraphe 154). Enfin, il n'est peut-être pas sans intérêt de noter que l'Inspectorat publie régulièrement des rapports synthèses et diverses études sur la situation de l'enseignement, tant à l'étranger qu'en Angleterre (voir, par exemple, DES, 1986 et Cantor, 1989, p. 137-138).

Parmi les activités de ce ministère qui ont influencé la formation des jeunes de 16 à 19 ans, il y a lieu de rappeler au moins celle, très connue, du Service de la formation continue qui, sous le sigle FEU (pour "Further Education Unit"), a, de 1977 jusqu'à ces dernières années, été à l'origine d'un rapport majeur (le "Mansell Report", intitulé "A Basis for Choice", publié en 1979 et réédité avec divers ajouts en 1982) et a, par la suite, en concentrant son attention sur la mise au point d'un curriculum approprié pour les jeunes de 16 à 19 ans — avec une préoccupation particulière pour l'interface entre l'éducation et le travail — produit un grand nombre de documents, soutenu plusieurs recherches et, tout compte fait, "eu de maintes manières un impact substantiel sur la formation continue qui précède l'enseignement supérieur" (Cantor, 1989, p. 136).

1.2.2 Les autorités locales de l'éducation

La responsabilité du système scolaire, précise la loi, repose sur quatre piliers: le Secrétaire d'État, les autorités locales de l'éducation (*Local Education Authorities* ou LEA), la volonté des parents et les membres des conseils de direction des écoles ("School governors"). Actuellement, le nombre de ces autorités locales est d'environ 110 en Angleterre; elles émanent des conseils de comté (*County Councils*). La proportion de leurs

revenus qui provient d'une taxe locale est de plus ou moins 50% — avec des différences notables entre les autorités locales —; le solde est comblé par le gouvernement central.

Tel que déjà suggéré précédemment, ces organismes politiques et administratifs disposent, depuis quelques décennies au moins, de pouvoirs étendus. La législation des années 1980 leur a enlevé certains de ces pouvoirs, surtout ceux qu'ils avaient sur la plupart des écoles polytechniques et sur plusieurs des collèges d'enseignement supérieur qui dépendaient d'eux, en a réduit quelques autres, par exemple en relation avec la détermination des conditions de rémunération et de travail du corps enseignant, ou a prévu des dispositions qui, à moyen terme, pourraient s'avérer embarrassantes (v.g. le droit donné à des écoles individuelles de se soustraire à leur tutelle), mais, pour tout ce qui touche les 12e et 13e années de scolarité et les collèges de formation continue pour la 12e à la 14e année, leur rôle ne paraît pas avoir été modifié de manière aussi marquée que pour les années de l'enseignement obligatoire. Cependant, on ne manque pas, ici et là, de souligner que, de toute façon, ce n'est pas ce que la loi dit ou ne dit pas qui altérera la relation actuelle entre les autorités locales de l'éducation et les collèges de formation continue, mais bien davantage, comme c'est d'ailleurs déjà le cas depuis quelques années, les procédures et le pouvoir financier de la puissante Agence de la formation professionnelle (*Training Agency)*, dont nous dirons un mot dans la section 1.2.5. Ainsi, dans cette veine, une spécialiste de l'enseignement postobligatoire, professeure à l'*Open University*, souligne que la Loi sur la réforme de l'éducation accorde désormais une représentation majoritaire aux représentants des employeurs à l'intérieur des conseils de direction de ces collèges et soulève l'hypothèse que, à plus ou moins long terme, ceux-ci pourraient, comme les écoles polytechniques et un bon nombre des collèges d'enseignement supérieur, devenir des corporations autonomes (voir Unwin, 1990, p. 245).

1.2.3 Pour les universités en particulier

De 1919 au 31 mars 1989, "par des voies et selon des principes qui leur étaient propres", écrit le journaliste Peter Scott (1989, p. 337), les universités britanniques se sont réparties les fonds qui leur étaient globalement alloués par le Parlement et, dans une très large mesure, ont décidé elles-mêmes de leur propre développement à travers un organisme paragouvernemental célèbre connu sous le nom de *University Grants Committee* (UGC). Le Conseil du financement des universités (*Universities Funding Council*) créé par la loi de 1988 retient beaucoup de la tradition de cet organisme, mais il est aussi autre chose. Ainsi, sa composition n'est plus majoritairement universitaire, comme c'était le cas pour l'UGC,

son mandat est nettement plus précis et plus spécifique que celui de ce dernier, son rattachement au Secrétaire d'État à l'Éducation beaucoup plus ferme et son mandat consultatif auprès de lui mis en relief, etc. En outre, le Secrétaire d'État peut désormais, précise la loi, "lui conférer ou lui imposer toute autre fonction qu'il juge à propos" (Article 134), la règle étant par ailleurs posée que, dans l'exercice de ses fonctions, le Conseil "se conformera aux directives que lui aura données le Secrétaire d'État" (ibid., paragraphe 8). Dans une lettre qu'il a adressée au président du Conseil du financement des universités dès novembre 1988, le secrétaire d'État à l'Éducation a d'ailleurs "confirmé clairement qu'il s'attendait à des changements fondamentaux" (Williams, 1990, p. 264). Dans cette ligne, il invite le Conseil à mieux distinguer les fonds destinés à la recherche et ceux destinés à l'enseignement" (cité par Williams, 1990, p. 264), rappelle que "le gouvernement est d'avis qu'il y a place à amélioration dans la qualité et l'efficience de l'enseignement supérieur" (ibid., p. 265) et souligne, entre autres, qu'il s'attend à ce que le Conseil se donne et "les moyens pour définir clairement ce qui est attendu des universités en contrepartie des fonds publics qui leur sont attribués" et "une méthode systématique pour suivre l'évolution de la performance de chacune" (ibid., p. 266).

Les universités disposent également d'un autre organisme, qui leur appartient en propre: le *Committee of Vice-Chancellors and Principals*. Ce comité peut être défini comme un lieu d'échanges et de réflexion et un groupe de pression. Il prépare également des guides et des instruments de travail à l'intention des universités et poursuit des études. Parmi celles-ci, la plus connue de ces dernières années est sans doute le *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities* (*Jarratt Report*). Dans un texte où fourmillent les informations précises, Scott présente cette étude comme "une enquête sur la gestion des universités", réalisée avec le soutien du ministère de l'Éducation et de la Science (1989, p. 339).

1.2.4 Pour les écoles polytechniques et les collèges d'enseignement supérieur en particulier

Pour en arriver à situer correctement ces catégories d'établissements dans l'univers éducatif de l'Angleterre, il importe de connaître au moins les deux organismes suivants: le Conseil du financement des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur

(*Polytechnics and Colleges Funding Council* ou PCFC) et le Conseil national des titres universitaires[1] (*Council for National Academic Awards* ou CNAA).

Le Conseil du financement des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur a, comme son homologue, le Conseil du financement des universités, commencé son existence officielle le 1er avril 1989 et il dispose très sensiblement des mêmes pouvoirs. Il comprend 15 membres, tous nommés par le Secrétaire d'État à l'Éducation. Au moins six et au maximum neuf des personnes choisies doivent provenir du milieu de l'enseignement supérieur et les autres posséder une expérience et avoir fait preuve de compétence dans le domaine industriel, commercial ou financier ou "dans la pratique de n'importe quelle profession" (voir l'article 132 de la loi déjà citée de 1988). Ce conseil remplace un organisme plus ou moins similaire créé par une loi de 1981 (le *National Advisory Body for Local Authority Higher Education*, devenu par la suite le *National Advisory Body for Public Sector Higher Education*). Ce dernier organisme a, en peu de temps, joué un rôle considérable dans l'affirmation des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur en tant que groupe, ou même, comme l'écrit Scott, en tant que "système organisé" (1989, p. 340. Voir aussi, dans le même sens, Williams, 1990, p. 262).

Si on compare les deux conseils, celui du financement des universités et celui du financement des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur, au moins deux particularités doivent être signalées en relation avec le mandat de ce dernier. La première concerne les établissements qui sont susceptibles de recevoir des fonds de sa part. Figurent sur la liste, comme on pouvait s'y attendre, l'ensemble des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur reconnus, mais aussi, ce qui va moins de soi, divers établissements qui, d'une manière ou d'une autre, dépendent des autorités locales de l'éducation et qui donnent un enseignement supérieur. Il s'agit surtout, bien sûr, des collèges de formation continue. La seconde différence porte sur les relations avec l'Inspectorat. Tout ce qui s'applique au Conseil du financement des universités concernant l'évaluation des établissements et la rationalisation des choix vaut pour les écoles polytechniques et les collèges, mais, en outre, précise le secrétaire d'État à l'Éducation dans une lettre adressée, également en novembre 1988, au président du Conseil du financement des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur, celui-ci collaborera, dans

(1) Cette traduction est celle du *Guide de l'étudiant* de la Commission des Communautés européennes (voir CCE, 1990, p. 419).

l'exercice de ses fonctions, "avec les Inspecteurs de Sa Majesté, afin de mettre au point des méthodes permettant d'évaluer et de suivre les niveaux atteints par les étudiants et étudiantes" (cité par Williams, 1990, p. 266).

Quant au Conseil national des titres universitaires, il a été créé par le gouvernement en 1964, afin de veiller au développement des cours, des programmes et des diplômes de l'enseignement supérieur non universitaire considéré comme "public", soit principalement celui qui est donné dans les écoles polytechniques et les collèges d'enseignement supérieur, mais aussi dans les collèges de formation continue (voir Central Office of Information, 1980, p. 19, Hibbert, 1986, p. 1 et Squires, 1990, p. 10). Plus précisément encore, c'est à lui seul qu'est réservé, au nom du gouvernement, le droit de délivrer une large gamme de diplômes auxquels on prépare dans les établissements déjà nommés et qui sont jugés comme ou assimilables à des diplômes universitaires. En amont, ce conseil précise des exigences et des critères, mène des études, conseille les établissements, approuve des programmes et, à tous les cinq ans environ, organise sur place des visites systématiques ou s'assure que les établissements ont adopté des dispositions précises et efficaces afin de vérifier eux-mêmes la qualité de leurs cours et de leur enseignement en général[1].

Il paraît y avoir quasi-unanimité sur le fait que ce conseil a beaucoup évolué avec les années, en s'adaptant au fur et à mesure à la maturation des établissements, une maturation qu'il a d'ailleurs favorisée de multiples manières. Aujourd'hui, il conserve toujours son rôle essentiel dans la supervision de l'enseignement et l'octroi des diplômes, mais, en pratique, la responsabilité directe des établissements eux-mêmes serait, sauf exception, devenue très poussée.

En terminant, peut-être convient-il de souligner que, comme les universités, les écoles polytechniques et les collèges d'enseignement supérieur possèdent leurs propres agoras: le *Committee of Directors of Polytechnics* dans le premier cas et, dans le second, la *Standing Conference of Principals and Directors of Colleges and Institutes of Higher Education*.

---

(1) Pour un exemple intéressant de ce processus, vu d'en bas et décrit sur une période d'une quinzaine d'années, voir Neocosmos et Stoddart, 1986.

1.2.5 L'Agence pour la formation professionnelle

La brève histoire de cet organisme ressemble à l'ascension de ces entreprises qui, en quelques années, deviennent pour tous un point de mire. Créée en 1973 sous la banale dénomination de *Manpower Services Commission*, elle est devenue en 1988 la *Training Commission* puis, depuis peu, la *Training Agency*. Bien dotée — elle peut exercer une influence directe sur l'utilisation de quelques milliards de dollars —, son objectif central consiste à promouvoir la croissance économique du pays par un développement optimal de ses ressources humaines. Pour y arriver, elle a bousculé plusieurs structures existantes; multiplié les documents de travail ou de consultation et les livres blancs; mis sur pied, autant pour les jeunes que pour les adultes, divers programmes, sans hésiter à les remplacer rapidement par d'autres lorsque les résultats ne lui paraissaient pas satisfaisants ou, dans le cas contraire, à prôner leur généralisation; s'est intéressée à certaines dimensions de la formation générale, et non seulement à la formation professionnelle; a créé les conditions lui permettant d'intervenir dans le système scolaire (par la *Technical and Vocational Education Initiative*, ou TVEI, pour les jeunes de 14 à 18 ans), dans les écoles polytechniques et les collèges (entre autres par le Plan de formation professionnelle des jeunes) ainsi que dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, y compris les universités (par son programme de subventions orientées *Enterprise in Higher Education*).

Parmi les initiatives de cet organisme qui entrent dans le champ de la présente étude, deux surtout retiendront notre attention: le Projet d'éducation technique et professionnelle (*Technical and Vocational Education Initiative*), dont il sera question plus précisément dans la section relative aux contenus de la formation, et le Plan de formation professionnelle des jeunes (*Youth Training Scheme*).

Ce plan s'adresse aux jeunes de 16 à 18 ans. Il a été mis en oeuvre à partir de 1983, d'abord comme un programme d'un an, puis, environ trois ans plus tard, de deux ans. Il concrétise l'un des objectifs retenus dans un Livre blanc publié en 1981, à l'effet de permettre à tous les jeunes de 16 à 18 ans non engagés dans des études à temps complet de suivre une démarche d'expérience de travail planifiée, accompagnée d'une formation générale et professionnelle appropriée (voir Cantor, 1989, p. 125). L'un des axes majeurs de cette formation, mais non le seul — plusieurs autres dimensions personnelles et sociales ayant aussi leur place —, ce sont les onze grandes familles d'occupation professionnelle ("Occupational Training Families") parmi lesquels l'étudiant ou l'étudiante est appelé à

choisir (v.g. Services administratifs et cléricaux, Services personnels et vente, Installation, entretien et réparation, etc.) (voir Cantor, 1989, p. 125-126).

Pour l'administration de ce programme et de quelques autres, l'Agence pour la formation professionnelle a, en 1989, amorcé la mise en place de conseils régionaux (*Training and Enterprise Councils*), dont au moins les deux tiers des membres seront des employeurs (voir Unwin, 1990, p. 244).

Ce plan est typique d'un programme de formation en alternance, comme on a tendance à en mettre aujourd'hui sur pied dans certains pays européens. Il possède, entre autres, des points d'ancrage solides à la fois dans l'entreprise et dans des établissements d'enseignement.

1.2.6 Le Conseil national sur les qualifications professionnelles

Dans le domaine de la formation professionnelle, les qualifications qui sont reconnues par divers organismes d'évaluation ou de validation sont "légion" (Cantor, 1989, p. 135). Lorna Unwin parle, dans la même ligne, de "pléthore" (1990, p. 248). La situation est semblable si on considère le nombre des organismes qui reconnaissent ces qualifications; selon Isabelle, il en existerait "plus de 300" (1989, p. 64) et, selon Cantor, en Angleterre et au Pays de Galles seulement, "environ 250" (1989, p. 135). C'est pour faire le point sur cette situation, puis y apporter éventuellement un certain nombre de correctifs, en particulier dans le sens de plus de cohérence et de fiabilité, que le gouvernement a, en 1986, créé le *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). Toutefois, à la différence du Conseil national des titres universitaires, à qui on a confié un monopole sur l'attribution de nombreux diplômes, le Conseil sur les qualifications professionnelles se définit essentiellement comme un organisme d'accréditation. Ainsi, désormais, le *Business and Technician Education Council* (BTEC), la *Royal Society of Arts* (RSA), la *City and Guilds of London Institute* (CGLI) et de nombreux autres organismes semblables, quoique de moindre importance, qui délivrent des diplômes, devront être accrédités par le Conseil sur les qualifications professionnelles et, conséquemment, respecter les normes, les critères et les procédures qu'il a établis.

On a d'ailleurs également confié à ce conseil un vaste mandat en relation avec l'établissement de normes et de modules de compétences professionnelles, mandat dont une mission québécoise a déjà pu étudier sur place les premiers pas et a souligné l'intérêt (voir

Isabelle, 1989, p. 62-70 et *passim*). Ce travail inclut la mise au point d'un relevé individuel de toutes les unités accumulées ou jugées équivalentes, dans quelque lieu que ce soit dans le pays et aussi bien à l'intérieur d'une entreprise que d'une école, de sorte que, pour reprendre un propos du secrétaire d'État à l'Éducation, Kenneth Baker, "le système d'enseignement et celui de la formation professionnelle soient harmonisés à l'intérieur d'un même ensemble, lui-même accordé aux besoins changeants des individus" (cité par Unwin, 1990, p. 248).

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

La première composante de cet aménagement, ce sont les contenus de l'enseignement et ce qu'ils impliquent comme exigences pédagogiques, compte tenu de la population étudiante visée. Dans un contexte éducatif, une seconde lui est intimement reliée, à la fois comme une dimension permanente nécessaire et un aboutissement logique: on parlera alors, en bref, d'évaluation des apprentissages et de diplomation. Tels seront les deux points abordés dans cette section.

2.1 LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT ET LA PÉDAGOGIE

Diversité et spécialisation

Étant donné la couverture internationale qu'a reçue la décision parlementaire de 1988 d'instaurer un "national curriculum", il faut, en abordant cette question de contenus d'enseignement, être au clair avec le fait suivant: ce nouveau curriculum ne s'applique qu'à l'enseignement obligatoire; il n'a donc rien à voir avec le champ propre à la présente étude. En 12^{e} et en 13^{e} année, autant après 1988 qu'avant, "il n'existe aucun curriculum commun à tous les élèves" (McLean, 1990, p. 102). À cette étape de leur scolarisation, les jeunes qui envisagent de faire des études supérieures continuent "de se spécialiser exclusivement dans trois matières de leur choix" (id.). En outre, la liberté qui leur est laissée est telle, poursuit le même spécialiste de la comparaison entre systèmes d'enseignement, qu'"il existe très peu d'étudiants qui étudient plus que deux des matières suivantes: l'anglais, les mathématiques, une discipline scientifique et une langue moderne, et nombreux sont ceux qui ne choisissent aucune d'entre elles" (id.).

On retrouve une semblable diversité de plans d'études individuels dans l'enseignement supérieur. On le voit, entre autres, par le nombre de candidats et de candidates qui se présentent annuellement à un même examen; il n'y en a presque toujours qu'un très petit nombre. Ainsi, "dans les universités, 42% des cours ont, chaque année, moins que 20 finissants, le nombre moyen étant inférieur à dix. Dans les écoles polytechniques et les collèges, le nombre est habituellement plus élevé: 71% des cours ont de 20 à 74 finissants par année, le nombre moyen se situant entre 20 et 39" (Piper, 1990, p. 19, note 22). Les cours généraux communs sont donc rares. Dès sa première année dans l'enseignement supérieur, y compris dans les grandes universités, l'étudiant ou l'étudiante poursuit nécessairement ses études dans une ou deux des disciplines ou dans le champ particulier d'études auxquels l'ont déjà préparé ses 12^{e} et 13^{e} années. Il en résulte que l'ensemble des études supérieures a une orientation relativement plus spécialisée que dans de nombreux autres pays. Cette individualisation des plans d'études appelle quasi nécessairement, dans le contexte anglais, une diversification de l'enseignement supérieur. À la limite, celle-ci apparaît presque comme une loi de la nature: "Le système d'enseignement supérieur anglais est beaucoup plus diversifié en 1989 qu'en 1979" et "on peut *certainement*(1) s'attendre à ce qu'il le soit encore *bien davantage*(1) à la fin des années 1990 qu'à la fin des années 1970" (Williams, 1990, p. 259).

Dans l'école anglaise, il est de tradition de respecter et de soutenir l'individualité de chaque élève, de même que sa personnalité sociale, morale et affective, et c'est une tradition dont on est plutôt fier (voir McLean, 1990, p. 95). "Ces lignes de force n'ont pas été seulement, poursuit le même auteur, l'apanage des écoles primaires "progressistes". Elles font également partie de la culture historique des universités et des écoles secondaires destinées à l'élite". La diversité des types d'enseignement et des catégories d'établissements décrite dans la section 1.1 s'enracine donc dans une conception des contenus de la formation et, plus fondamentalement encore, de la formation de la personne. C'est d'abord à ce niveau que l'individualité de l'étudiant ou de l'étudiante, jugée centrale, doit avoir la possibilité de s'affirmer.

Formation générale et formation spécialisée

Même si les lignes précédentes font appel au terme "spécialisation" pour rendre compte de la diversité des plans d'études individuels, il faut souligner que la formation

(1) Les italiques sont de nous.

proposée aux jeunes Anglais au cours de leur 12e à 14e année de scolarité se situe davantage du côté de la formation générale que de la formation spécialisée. On se trouve ici, à vrai dire, en face d'une question sémantique assez complexe, qui dépasse le cadre de cette étude(1). Certes, dans la tradition scolaire anglaise, on se préoccupe davantage de la formation du jugement et de la sensibilité morale que du développement de la pensée rationnelle et de la maîtrise de systèmes théoriques, mais ce serait se méprendre sérieusement que d'imaginer les établissements déjà mentionnés dans cette étude comme étant orientés vers une formation "pratique" ou "spécialisée", au sens que l'on donne couramment à ces termes au Québec.

Ainsi, en 12e année, dans une école polyvalente, le jeune n'a pas la liberté de se prendre pour le maître queux ou le chef pâtissier. Il ne choisit que deux ou trois matières ou disciplines, mais le menu principal ne comprend, en moyenne, qu'une douzaine de plats et le menu complet qu'une trentaine (voir Squires, 1990, p. 13). De plus, quel que soit son choix, il y a de très fortes chances pour qu'il se trouve en face d'un ensemble marqué par une organisation relativement rigoureuse du savoir et imprégné d'une tradition culturelle humaniste classique. Selon McLean (1990, p. 103), même dans l'élaboration du curriculum de l'école secondaire polyvalente des années 1960, "c'est dans une large mesure l'approche humaniste d'une éducation destinée à une élite que l'on a adoptée".

Pendant plusieurs années, on a, en fait, vivement reproché au système scolaire anglais, non de mettre trop l'accent sur une formation spécialisée, mais de se révéler insensible face à la masse des jeunes qui n'étaient pas intéressés par les contenus trop généraux qui étaient proposés. Encore tout récemment, malgré les changements dont il sera question dans le paragraphe suivant, on a pu affirmer que, "dans la plupart des écoles secondaires, il n'existe, à toutes fins pratiques, aucun programme qui soit orienté vers une formation professionnelle spécifique" (Cantor, 1989, p. 121. Voir aussi, dans le même sens, King, 1990, p. 103). Dans une étude réalisée pour un organisme privé situé en France, Jean Gordon confirme ce diagnostic: "Au Royaume-Uni, il n'y a pas, affirme-t-elle, d'orientation vers un enseignement professionnel à l'intérieur du système scolaire. Les élèves quittent l'école pour rentrer dans le système de formation" (1990, p. 15). Et, lorsqu'en 12e ou 13e année, des jeunes optent pour une voie plus directement technique ou professionnelle, on insiste d'abord sur les fondements (dans ce contexte, le terme "foundations" est

(1) Pour de nombreuses clarifications sur le sujet, on pourra se reporter aux livres de McLean et de Squires, tous deux parus en 1990.

omniprésent) ou sur des habiletés communes à plusieurs familles de métiers. Même lorsqu'il y a spécialisation, celle-ci demeure donc plutôt générale. Du moins, il en était ainsi. Cependant, sur la Grande Île britannique comme ailleurs, les mouvements profonds du monde actuel obligent à certaines révisions.

Vers un virage?

À l'encontre d'une tradition bien établie, on a, depuis quelques années, commencé à introduire, à l'intérieur du système d'enseignement, des contenus plus professionnels ou orientés vers une plus grande ouverture à la technologie et à ses applications, aux exigences du marché du travail, au fonctionnement des entreprises et aux réalités économiques. Pour la tranche du système d'enseignement qui intéresse cette étude, les programmes les plus pertinents dans ce sens sont le Plan de formation professionnelle des jeunes, qui a déjà été présenté (voir 1.2.5), le Projet d'éducation technique et professionnelle (TVEI) et le programme intitulé "L'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur" (*Enterprise in Higher Education*), tous trois lancés sous l'égide de l'Agence pour la formation professionnelle.

Le Projet d'éducation technique et professionnelle a été lancé en 1983 — influencé par une activité pédagogique connue dans la République fédérale d'Allemagne sous le nom de *Arbeitslehre* et centrée sur la connaissance, sous divers aspects, du monde du travail —, puis progressivement étendu à tous les jeunes de 14 à 18 ans qui fréquentent un établissement scolaire. On parle partout de cette initiative, qui semble déjà rejoindre un nombre considérable de jeunes (plus de 100 000?), mais les renseignements fournis à son sujet demeurent vagues ou peu sûrs, possiblement à cause de son mode de fonctionnement: des projets spécifiques soumis par les établissements et financés pour une période de quelques années. Ce n'est donc qu'a posteriori que l'on peut savoir exactement en quoi consiste le Projet lui-même dans son ensemble. On en connaît cependant bien les objectifs généraux. Mike Hickox et Rob Moore, tous deux professeurs de sociologie, les résument ainsi: en premier lieu, "tenter de "recentrer" le curriculum de l'enseignement secondaire autour de la science et de la technologie" et, en second lieu, "faciliter le passage des attitudes et des valeurs éducatives fondamentales vers un soutien positif pour le commerce et l'industrie et l'application pratique de la connaissance" (1990, p. 134).

Le programme de subventions centré sur le développement de "L'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur" (jusqu'à un peu plus que quatre cent mille dollars

annuellement par établissement pendant cinq ans) est de création plus récente[1]. L'implantation des projets concrets n'a commencé qu'au cours de l'automne 1988. En bref, il vise à réformer un certain nombre de programmes de l'enseignement supérieur, de façon à ce qu'ils préparent davantage les étudiants et les étudiantes aux compétences et aux habiletés que requiert l'entreprise contemporaine et suscitent chez eux le goût d'entreprendre. En décembre 1989, des projets étaient en cours de réalisation dans 26 établissements d'enseignement supérieur (voir CSO, 1990, p. 58).

Des contenus professionnels plus structurés

On sait déjà que le gouvernement a mis en place un nouvel organisme, le Conseil national sur les qualifications professionnelles, afin d'introduire plus de rationalité dans l'ensemble des enseignements techniques et professionnels (voir 1.2.6). Cet objectif global est susceptible de s'appliquer à plusieurs aspects de ces enseignements, dont celui des contenus.

Un rapport québécois déjà cité (Isabelle, 1989) fait le point sur la réforme en cours à ce sujet, en mai 1988, alors qu'elle n'en était encore qu'à ses tout débuts. De plus, dans le même rapport, cette réforme est brièvement comparée à une autre, alors plus avancée, en Écosse, dont on fournit une description détaillée. On y fait ressortir en particulier que la réforme anglaise fait "dériver les compétences directement du monde du travail" — en l'occurrence, de l'analyse des tâches, comme cela se fait couramment, mais aussi, dans toute la mesure du possible, d'une analyse des "fonctions de travail" telles qu'on devrait les remplir aujourd'hui à l'intérieur d'une entreprise —, tandis que la réforme écossaise s'appuie "en grande partie" sur les cours et les programmes existants (voir, entre autres, les pages 68 et 72).

Depuis, cette réforme s'est poursuivie dans diverses directions et à l'aide d'expériences-pilotes. Ainsi, par exemple, Leonard Cantor, dans le texte d'une remarquable précision que nous avons déjà cité à quelques reprises, signale notamment, d'une part, que le Conseil sur les qualifications professionnelles a déterminé quatre niveaux de contenus (le premier est centré sur les habiletés de base et le quatrième sur les habiletés qui sont requises chez un "technicien supérieur") et qu'il songe à en établir un cinquième et, d'autre part, que, dans le cadre de cette nouvelle organisation des contenus, on pourra accumuler des

(1) Pour un exposé plus précis sur les objectifs de ce programme et les premières étapes de sa mise en oeuvre, voir Macnair, 1990.

"crédits" autant par un apprentissage dans un milieu de travail que dans un établissement scolaire ou par la formation à distance (1989, p. 135)[1]. Geoffrey Squires confirme l'existence de ces quatre "niveaux de compétence", mais ajoute que cette classification est "davantage orientée vers l'emploi que vers l'enseignement", même si, poursuit-il, elle pourrait aussi, dans l'avenir, avoir une influence sur l'enseignement supérieur (1990, p. 34, note 3).

Plus concrètement, ce que le Conseil national des qualifications professionnelles est en train de mettre au point, ce sont des "descriptions de compétences" ("statements of competence") ou, si on se situe plutôt au terme du processus, des "compétences reconnues", qui comprennent trois volets: la définition du champ de compétence en cause, avec ses divers niveaux, un certain nombre d'unités de compétence couvrant le champ ci-devant défini et, enfin, plus spécifiquement, des éléments de compétence, chacun de ces volets étant accompagné, en outre, des critères permettant de juger de la "performance" atteinte (voir Nixon, 1990, p. 91).

La question de savoir quelle place, dans ces descriptions de compétences, est ou sera accordée respectivement aux habiletés générales et transférables et aux habiletés professionnelles très spécifiques demeure ouverte. D'un côté, il semble bien que la préoccupation, déjà évoquée comme bien enracinée, d'une formation technique et professionnelle prenant place à l'intérieur de fondements relativement larges, y compris d'ordre culturel, sera, en principe, maintenue. Cependant, de l'autre, certains craignent que ne se produise une dilution du curriculum dans ce qu'il a de plus substantiel (voir Unwin, 1990, p. 248-249) ou que, chemin faisant, on ne soit progressivement amené à privilégier *les résultats de l'apprentissage* plutôt que *les processus d'apprentissage*, moins visibles mais "au moins aussi importants" (Nixon, 1990, p. 92).

La participation des étudiants et des étudiantes

En 1990, un groupe de 60 éducateurs et éducatrices des États-Unis a, durant un mois, visité différentes écoles urbaines de l'Angleterre. Dans le rapport qu'il a publié à son retour, il note que, dans ces écoles, "les élèves effectuent davantage de travaux individuels et de travaux écrits que les jeunes Américains", qu'il est rare de voir les enseignants ou enseignantes "introduire des leçons à toute une classe", les élèves étant plutôt occupés à des

(1) Sur cette relation entre l'apprentissage en milieu de travail et la reconnaissance d'une compétence, on pourra consulter aussi Unwin, 1990, p. 248.

travaux individuels, et que, dans l'évaluation des apprentissages, on fait une large place aux "portfolios", aux travaux écrits et à la démonstration d'une capacité d'exécuter des tâches précises ("performance tasks") (Walsh, 1991).

Ces observations rejoignent dans leur esprit et, pour une bonne part, par leur substance les descriptions que l'on retrouve ici et là, dans la documentation consultée, sur la pédagogie qui a cours dans les écoles, les collèges et les universités que fréquentent les jeunes au cours de leur 12e à 14e année de scolarité. L'étudiant dispose, on le sait déjà, d'une assez grande liberté quant au choix de ses cours et, par la suite, des examens auxquels il se présentera et il assiste à moins de cours magistraux et à des cours magistraux moins longs que dans de nombreux autres pays. Dans son étude sur l'enseignement supérieur en Europe, Jean-Pierre Jallade note même que "le "cours magistral" devant plusieurs centaines d'étudiants et son corollaire architectural — l'amphithéâtre — n'existent pas dans l'enseignement supérieur britannique" (1991, p. 53). Par contre, le jeune étudiant anglais est fortement incité à lire, à effectuer des recherches personnelles ou à l'intérieur de petits groupes, à participer à des séminaires — souvent dans une perspective multidisciplinaire ou interdisciplinaire —, à fonder et à exprimer ouvertement ses opinions et, selon une tradition séculaire, à produire, sous la supervision d'un "tuteur" (ou de son équivalent moderne), des "travaux" (voir, entre autres, CCE, 1990, p. 420 et Jallade, 1991, p. 53).

Selon toute apparence, ce système en est un où il existe peu de contraintes formelles, mais où l'encadrement est continu, organisé, systématique et exigeant. Il y a effectivement dans cette pédagogie, pour reprendre l'expression de McLean, quelque chose de "pastoral"(1). On peut considérer cette dernière orientation comme faisant contrepoids à l'obligation en quelque sorte systémique qui est faite à l'étudiant et à l'étudiante de participer activement à leur formation ou de se retirer d'eux-mêmes du cheminement d'études dans lequel ils sont engagés.

2.2 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET LES DIPLÔMES

Une règle de base

Pour comprendre ce qui se passe en Angleterre dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement, l'une des principales règles qui s'imposent à l'attention peut se formuler

(1) "Dans l'éducation anglaise traditionnelle, les enseignants ont une fonction tout autant pastorale qu'intellectuelle" (McLean, 1990, p. 27).

ainsi: ***ce ne sont quasi jamais tout à fait les mêmes personnes qui font les choses et qui les évaluent*** Cette règle vaut aussi bien pour les apprentissages des étudiants que pour les cours, les programmes et les établissements. Comme le suggère sa formulation, cette règle n'est pas absolue; il existe effectivement des situations où on accepte qu'il y ait identité complète entre l'acteur et l'évaluateur, mais, à l'opposé, on peut constater qu'il y a de plus nombreuses situations encore où on juge non acceptable la participation, même partielle, d'un ou de plusieurs acteurs à l'acte d'évaluation de l'action à laquelle il a, ou ils ont, participé.

Appliquée à l'évaluation des apprentissages, cette règle signifie que, dès que l'évaluation en cause est de conséquence, des mécanismes sont prévus pour que d'autres personnes ou d'autres organismes interviennent directement. Cette intervention peut prendre les formes les plus diverses: préparation de questions, révision des copies, contre-vérification par des examens oraux, participation à un comité d'examinateurs, etc. Aussi, en interprétant cette règle, on se rappellera le fond de scène suivant, déjà évoqué: en Angleterre, l'évaluation régulière des apprentissages est essentiellement formative et n'a habituellement que peu d'effets sur le passage d'une année à l'autre ou l'admission ultérieure dans tel cheminement d'études plutôt que dans tel autre.

Cette règle, dont l'application est générale dans les universités depuis plus d'un siècle (voir Piper, 1990, p. 1), explique que, malgré la diversité des établissements d'enseignement supérieur et la très large autonomie dont chacun dispose, tous les diplômes de premier cycle(1) sont considérés comme équivalents, que son détenteur ait étudié à Oxford ou dans tel collège d'enseignement supérieur du nord du pays. En fait, certes, on peut douter qu'il en soit toujours ainsi et, comme le fait Piper dans le texte déjà cité, soulever même à ce sujet quelques interrogations précises. Cependant, il n'en demeure pas moins que cette notion de "parité" des diplômes n'est pas seulement une façade; de nombreux moyens sont constamment mis en oeuvre afin de lui donner de réels fondements. Le plus puissant d'entre eux est sans doute cette participation d'examinateurs et d'examinatrices d'autres établissements d'enseignement supérieur au cours du processus qui conduit à l'attribution de tout diplôme. C'est sensiblement la même approche et le même esprit que l'on retrouve pour les diplômes qui se situent en amont.

(1) Cette expression, qui traduit le terme anglais "first degree" ou "degree", doit être comprise dans un sens seulement analogique, car, en Europe, "dans les filières universitaires, la notion de "premier cycle" n'existe à proprement parler qu'en France et en Espagne. Ailleurs, on parle plus volontiers de "cycles menant à un premier diplôme universitaire" (Jallade, 1991, p. 49).

Les diplômes

On peut se faire une bonne idée de la panoplie des diplômes qui touchent de près les étudiants et étudiantes visés par cette étude en les rattachant aux trois catégories suivantes:

a) Les premiers ont un caractère plutôt général et se situent avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il en existe quatre:

— le Certificat général d'études secondaires (*General Certificate of Secondary Education* ou GCSE), que l'on obtient après une 11e année de scolarité;

— le Certificat d'études pré-professionnelles (*Certificate of Pre-vocational Education* ou CPVE), qui est de création récente et que l'on peut obtenir après une 12e année de scolarité (ou peut-être un peu plus dans certains cas);

— le Certificat général d'études, niveau avancé (*General Certificate of Education, Advanced Level* ou GCE, "A" Level), auquel on peut se présenter après une 13e année de scolarité;

— un certificat qui porte le même nom que le précédent, mais auquel on ajoute "AS" (pour *Advanced Supplementary*), plutôt que "A". Ce diplôme a été instauré il y a quelques années afin de permettre un choix d'options plus étendu en 12e et 13e année, soit, par exemple, l'étude dans cinq ou six matières plutôt que dans les trois ou quatre habituelles. Selon Squires (1990, p. 163), le contenu de chacune des matières choisies est alors réduit de moitié. La raison d'être de cette innovation est, semble-t-il, d'apporter un correctif au reproche de spécialisation trop poussée des études que l'on adresse à ces années de scolarité.

b) Les seconds ont un caractère plutôt professionnel et, selon les cas, se situent tantôt avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, tantôt à l'intérieur de celui-ci. Les principaux d'entre eux sont les suivants:

— le *National Certificate* et le *National Diploma*, considérés comme ayant la même valeur que le certificat d'études générales de niveau avancé (GCE, "A" *Level*) et auxquels on se présente à la suite de deux années d'études à temps complet dans le premier cas et trois années d'études en alternance dans le second, après avoir obtenu

un certificat général d'études secondaires (GCSE) ou, dans certains cas, un "First Diploma", plus directement orienté vers des études professionnelles;

— le *Higher National Certificate* et le *Higher National Diploma*, qui coiffent deux années d'études supplémentaires à temps complet, habituellement dans une école polytechnique, un collège d'enseignement supérieur ou un collège de formation continue;

— plusieurs autres certificats, dans diverses spécialités, qui ne sont pas considérés comme relevant de l'enseignement supérieur, mais qui requièrent 12 ans d'études ou plus, surtout si on s'y prépare selon le mode "sandwich", c'est-à-dire en partageant son temps entre des cours dans un établissement d'enseignement et un travail encadré dans une entreprise;

— le *Diploma in Management Studies* et plusieurs autres diplômes semblables, de niveau supérieur, que l'on obtient habituellement après 14 années d'études à temps complet.

Ces diplômes, tant généraux que professionnels, ne sont délivrés qu'à la suite d'examens contrôlés, ou même organisés, par des organismes indépendants. Dans le premier cas, ces organismes — six, selon Leclercq et Rault, 1990, p. 18 — sont habituellement rattachés à des universités et, dans le second, à des métiers, à des professions ou à des organisations à l'intérieur desquelles ces métiers ou professions sont représentés. Dans le domaine professionnel, les principaux de ces organismes — on sait déjà qu'il y en a de très nombreux autres — sont:

— la *Business and Technician Education Council* (BTEC), dont dépendent le *National Certificate*, le *National Diploma*, le *Higher National Certificate* et le *Higher National Diploma* ci-haut mentionnés;

— la *Royal Society of Arts* (RSA), qui, chaque année, "évalue plusieurs centaines de milliers de candidats dans le domaine du commerce et du secrétariat" (Cantor, 1989, p. 124);

— la *City and Guilds of London Institute* (CGLI), que Leonard Cantor présente comme l'organisme qui s'occupe du plus grand nombre de candidats, soit au-delà de 550 000

chaque année, à l'intérieur d'une très large gamme d'occupations, principalement dans le domaine de l'artisanat et des métiers (id.).

c) Enfin, la dernière catégorie de diplômes comprend ceux, généraux et professionnels, dont sont responsables, sauf exception, les universités ou le Conseil national des titres universitaires. Les principaux de ces diplômes sont le *Diploma of Higher Education*, qui exige deux ans d'études après le certificat général d'études (GCE), et le baccalauréat, qui en exige trois[1]. Dans un cas comme dans l'autre, mais surtout dans le second, il existe de multiples dénominations annexes, selon que la matière étudiée a été la physique, le génie, la littérature, la sociologie ou le grec moderne.

3. LE COUPLE CENTRAL

Même si le corps enseignant et la population étudiante de la 12e à la 14e année du système d'enseignement anglais ne constituent pas les axes principaux de cette monographie, ils n'en demeurent pas moins des acteurs centraux. Quelques données, même sommaires, à leur sujet devraient permettre de progresser encore dans la connaissance de la dynamique propre à cette tranche de ce système d'enseignement.

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

La formation

Pour la formation initiale des enseignants et des enseignantes responsables de jeunes qui en sont à leur 12e ou 13e année de scolarité, la politique courante actuelle paraît être la suivante: après l'obtention d'un Certificat général d'études (GCE), préparation d'un baccalauréat disciplinaire (au sens large du terme) d'une durée minimale de trois ans, suivi d'une année de formation pédagogique conduisant à un *Post-Graduate Certificate in Education* ou un *Bachelor of Education* d'une durée de trois ou de quatre ans comprenant une formation disciplinaire et une formation pédagogique. Cette formation est, dans un cas comme dans l'autre, suivie d'une période de probation d'un an. Il existe toutefois divers autres cheminements, ceux, par exemple, que prévoient "des dispositions adoptées en 1989

(1) Toutefois, au début de l'automne de 1991, le Conseil du financement des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur a annoncé un programme *expérimental* de baccalauréats pouvant être obtenus "en 24 mois" (voir *The Chronicle of Higher Education*, October 16, 1991, p. A51 et A53).

... où les diplômés ont désormais la possibilité d'entrer en fonction sans préparation pédagogique préalable et de se former essentiellement par la pratique" (Leclercq et Rault, 1990, p. 98). Aussi, dans les collèges de formation continue, aucune formation pédagogique préalable ne serait exigée, quoique, en réalité, un peu plus que la moitié des enseignants à temps plein qui y enseignent ont déjà acquis cette formation et que d'autres s'appliquent à l'acquérir (voir Cantor, 1989, p. 136-137).

Au total, ces dernières années, la formation des enseignants et des enseignantes ne semble pas avoir fait l'objet de changements marquants. Dans la documentation consultée, les préoccupations relatives au rôle, aux conditions de travail et de rémunération et à l'évaluation des enseignants occupent sensiblement plus de place que leur formation, initiale ou continue. Certains faits retiennent quand même l'attention et mériteraient sans doute une étude plus poussée. L'un d'eux est la création, en 1984, du Conseil pour l'accréditation des programmes de formation des enseignants (*Council for the Accreditation of Teacher Education* ou CATE); Scott le présente comme un organisme "doté de pouvoirs importants pour superviser la formation des enseignants" (1989, p. 343). Un autre est la constatation que plusieurs propos tenus en relation avec le Conseil national des titres universitaires démontrent que, dans ses directives, ses enquêtes et ses évaluations, il accorde une large place à la qualité des enseignants des écoles polytechniques et des collèges, la formation dispensée dans ces établissements devant très rapidement se conformer aux normes reconnues de la tradition universitaire britannique.

L'activité professionnelle

Lors d'une année récente, on comptait environ 45 000 professeurs et professeures dans les universités britanniques pour 430 000 étudiants et étudiantes, dont 130 000 à temps partiel. Un spécialiste, déjà cité, de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale juge cette proportion "extrêmement favorable" (Jallade, 1991, p. 99) et, en toute hypothèse, comme "très supérieure à celle que l'on peut rencontrer dans la plupart des pays européens" (id.). La situation est un peu différente dans les écoles polytechniques et les collèges, mais pas sensiblement.

L'année scolaire dure environ 40 semaines dans l'enseignement secondaire, 36 dans les écoles polytechniques et 30 dans les universités. Quant à la charge de travail officielle, on peut en avoir un aperçu en utilisant trois points de repère: la fin du secondaire, l'enseignement supérieur dans son ensemble et les écoles polytechniques. Dans le premier

cas, cette charge doit être de plus ou moins 1 200 heures par année, non compris le temps nécessaire à la préparation des cours et à la correction des travaux des élèves (voir Leclercq et Rault, 1990, p. 102). Par ailleurs, dans l'enseignement supérieur dans son ensemble, Jallade juge que les enseignants sont "très présents avec des obligations hebdomadaires d'enseignement toujours supérieures à dix heures (1991, p. 99). Enfin, dans les écoles polytechniques, la convention collective qui détermine les obligations des enseignants en début de carrière "stipule que celles-ci doivent être comprises entre dix-sept et vingt-deux heures par semaine" (ibid., p. 125). Par la suite, ces obligations s'allègent, "sans cependant descendre au-dessous de treize heures" (id.).

Aucun enseignant n'a un statut de fonctionnaire de l'État. Dans les universités, les écoles polytechniques et les collèges d'enseignement supérieur, les enseignants et enseignantes dépendent exclusivement de leur établissement. Dans les collèges de formation continue, la situation n'est pas, à toutes fins pratiques, tellement différente, même si, sur le plan juridique, la plus grande partie d'entre eux relèvent de l'autorité locale de l'éducation dont leur collège dépend. Dans tous les cas, chaque établissement dispose d'une autonomie qui varie selon le statut qui lui est reconnu (université, collège de formation continue, etc.), mais qui, tout au moins dans le domaine des programmes, des cours et de la pédagogie, demeure considérable; à l'intérieur de chaque établissement, il en est de même pour chaque enseignant ainsi que pour chaque groupe d'enseignants qui assument conjointement une responsabilité spécifique (celle d'un département par exemple).

Cette autonomie institutionnelle et professionnelle a cependant un contrepoids: le regard externe. À tous les moments cruciaux, ainsi qu'à quelques autres, la présence de ce regard est inévitable et, de plus, ce qu'il note a souvent un certain caractère public. Ce regard pourra être empathique, tolérant, sans prétention, sciemment discret ou peu aiguisé plutôt qu'inquisiteur, méfiant, scrutateur, vif ou pénétrant, mais il sera néanmoins là, sous les formes les plus diverses: l'inspecteur de l'Inspectorat de Sa Majesté (sauf dans les universités), la collègue de l'établissement de la ville voisine participant à un comité sur un cours ou un programme, les demandes d'information et les visites du Conseil national des titres universitaires ou d'autres organismes ayant une responsabilité dans l'évaluation des apprentissages et la validation des diplômes, les commentaires des professeurs d'autres établissements sur les questions que l'on entend poser à tel examen, les examinateurs et examinatrices de l'extérieur présents dans les comités ou jurys d'examens, etc.

En outre, une loi de 1986 prévoit que le Secrétaire à l'Éducation peut faire des règlements pour obliger les autorités locales de l'éducation, de même que la plupart des établissements d'enseignement supérieur subventionnés par l'État, "à s'assurer que la performance des enseignants est régulièrement appréciée" (Lord Hailsham..., 1990, p. 82, paragraphe 86). Toutefois, au moment où l'édition de 1990 du *Halsbury's Laws of England* a été mise au point (vraisemblablement à la fin de 1989), de tels règlements n'avaient pas encore été publiés (id.). Dans un autre document diffusé au même moment, cependant, on signale que l'on a "mis à l'essai" un système national d'évaluation des enseignants, tout en ajoutant que ce système "n'est pas encore arrivé à sa forme définitive" (OCDE, 1990e, p. 100).

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

Depuis le début de ce texte, les étudiants et étudiantes ont été constamment présents, mais d'une manière indirecte seulement. Ce qui faisait d'abord l'objet d'attention, ce sont les aménagements et les contenus qui leur étaient destinés. Le moment est venu de voir d'un peu plus près de quelle façon ils s'inscrivent dans le système mis en place et de fournir à leur sujet quelques données plus précises.

Une forme particulière de sélection

Peu d'étudiants "redoublent" une année; dès qu'ils ont 16 ans, ils quittent plutôt le système scolaire ou poursuivent leur formation dans un autre type d'enseignement. Par la suite, s'ils ont fait le deuxième choix, tel cheminement ne leur convient pas? Ils en prennent un autre! Dans le cas de figure le plus habituel, ils passent d'un enseignement où l'accent est mis sur la connaissance théorique à un autre où l'on est un peu plus attentif à l'application pratique de la connaissance et au développement d'attitudes et d'habiletés fonctionnelles. Si le passage en sens inverse est rare, c'est tout simplement que le système dans son ensemble accorde, durant de longues années — au moins 11 pour la quasi-totalité des jeunes —, la priorité à une formation qui est plutôt générale et théorique. La seule issue logique consiste donc à opter pour une formation qui est plus orientée vers une prise plus directe, ou plus concrète, sur le monde.

Ce faisant, peut-être faut-il le redire plus explicitement, on n'a pas l'impression, ou si peu, de passer d'un "niveau" à un autre. On change seulement d'environnement et on recherche un autre "style" d'enseignement. Souvent, d'ailleurs, dans le nouvel

établissement, on continue de préparer *le même diplôme*, qui, un jour, sera éventuellement accordé ou reconnu par le même organisme d'évaluation ou de validation des apprentissages que si on était resté dans l'établissement précédent. Cependant, on pourra aussi choisir de préparer un diplôme différent, par exemple le *National Certificate* du *Business and Technician Education Council* plutôt que le Certificat général d'études (GCE), mais ce diplôme, malgré sa connotation plus professionnelle, aura, de l'avis général, la même valeur que le second. Par un phénomène osmotique complexe, le système tend à produire des "niveaux comparables" de formation plutôt que des filières de formation vraiment parallèles (voir dans ce sens Gordon, 1990, p. 60).

Cependant, depuis quelques années, sous l'influence de programmes de grande envergure tels que le Projet d'éducation technique et professionnelle (TVEI) et le Plan de formation professionnelle des jeunes (YTS), une évolution différente est peut-être en train de se produire. Il paraît désormais possible que naisse ainsi, peu à peu, soit à l'intérieur du système lui-même, soit plus ou moins à sa frange, vers la 12^{e} année de scolarité, une "filière" technico-professionnelle.

Le mécanisme décrit ci-haut pour la fin du secondaire s'applique également à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ainsi, normalement, un étudiant ou une étudiante ne peut être admis dans une université que s'il a obtenu son certificat de fin d'études secondaires en ayant réussi les examens prévus dans au moins trois matières ou disciplines ou, ce qui revient au même, en ayant obtenu au moins trois *A Levels*. Toutefois, s'il achève sa 13^{e} année de scolarité avec deux *A Levels* seulement, il n'a pas "échoué"; les établissements d'enseignement supérieur et les programmes d'études dans lesquels il est susceptible d'être admis seront tout simplement moins nombreux. S'il le souhaite, il pourra donc, très probablement, être admis dans une école polytechnique ou un collège d'enseignement supérieur, deux catégories d'établissements qui sont officiellement reconnus comme préparant à des diplômes qui ont, tel que déjà signalé, la même valeur que ceux que délivrent les universités. D'autres possibilités s'offrent également à lui par les collèges de formation continue... Comme le souligne, dans un court résumé, une chercheuse de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale, "ce n'est pas le diplôme en soi qui conditionne le type d'institution qui peut être visée, mais le nombre de matières réussies" (Gordon, 1990, p. 27).

Quelques chiffres

TABLEAU 2

POURCENTAGE DES JEUNES DE 16 À 20 ANS QUI FRÉQUENTENT UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, À TEMPS COMPLET OU À TEMPS PARTIEL
ROYAUME-UNI. 1987-1988

MODE DE FRÉQUENTATION	16 ANS	17 ANS	18 ANS	19 ANS	20 ANS
	%	%	%	%	%
• Temps complet	51	34	19	16	14
• Temps partiel	18	18	14	12	10
TOTAL	69	52	33	28	24

Source: OCDE, 1990c, p. 108-109.

Le tableau 2, ci-haut, montre que, en 1987-1988, dans l'ensemble du Royaume-Uni, environ la moitié des jeunes de 16 ans ne fréquentaient plus l'école à temps complet et que cette proportion n'était plus que du tiers chez les jeunes de 17 ans et du cinquième chez ceux de 18 ans. À 20 ans, seulement 14% fréquentaient encore un établissement scolaire à temps complet, soit quand même un pourcentage plus élevé qu'à temps partiel (10%). Dès 16 ans, la fréquentation scolaire à temps partiel constituait une voie empruntée par 18% des jeunes. Ce pourcentage se maintenait chez les jeunes de 17 ans, pour descendre ensuite à 14% chez les 18 ans et à 12% chez les 19 ans. Considérés dans une perspective internationale, ces pourcentages apparaissent comme plutôt faibles pour la fréquentation scolaire à temps complet et plutôt forts pour celle à temps partiel.

Selon des statistiques publiées par l'OCDE pour le même territoire et la même année (voir OCDE, 1990c, tableaux 1.3 et 1.4), la proportion des étudiants et étudiantes qui se trouvaient dans une 10^{e}, 11^{e}, 12^{e}, 13^{e} ou 14^{e} année de scolarité et suivaient un enseignement n'appartenant pas à l'enseignement supérieur se répartissaient à peu près également entre ceux qui fréquentaient un établissement d'enseignement dit "général ou polyvalent" et ceux qui fréquentaient un établissement dit "technique ou professionnel" (soit plus ou moins deux millions dans chaque groupe). Cependant, alors que les premiers

étaient tous étudiants à temps complet, seulement 22% des seconds étaient dans cette situation, les autres étant à temps partiel[1].

TABLEAU 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS ET D'ÉTUDIANTES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, À TEMPS COMPLET OU À TEMPS PARTIEL, SELON LA CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENTS
ROYAUME-UNI. 1987-1988

CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENTS	TEMPS COMPLET	TEMPS PARTIEL	TOTAL
• Université	320 900	46 000	366 900
• École polytechnique ou collège	304 600	232 000	537 300
• *Open University*	—	85 800	85 800
TOTAL	625 500	364 500	990 000

Source: Squires, 1990, p. 13.

Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants était d'environ un million en 1987-1988. Le tableau 3 permet de voir comment ils se répartissent selon qu'ils fréquentent une université (autre que l'*Open University*), une école polytechnique ou un collège ou l'*Open University* et selon que cette fréquentation est à temps complet ou à temps partiel. On constate, entre autres, en se reportant à ce tableau, qu'un nombre plus élevé d'étudiants fréquentent une école polytechnique ou un collège qu'une université (54% contre 37%), mais que cette situation s'explique uniquement par la fréquentation à temps partiel; en effet, l'université accueille même un peu plus d'étudiants à temps complet que l'école polytechnique et le collège. Sur un total de 990 000 étudiants, un peu plus que la moitié, soit 585 781 selon les données de l'OCDE (1990c, p. 105), poursuivaient des études qui conduisent à un *Diploma of Higher Education* ou à un baccalauréat et 370 393 autres à un diplôme ayant un caractère plus professionnel, tel que le *Higher National Certificate* ou le *Diploma in Management Studies*.

(1) Ces données incluent des adultes, peu nombreux parmi les étudiants à temps complet, surtout parmi ceux que le document de l'OCDE classe dans la catégorie de l'enseignement général ou polyvalent, mais possiblement dans une proportion significative parmi les étudiants à temps partiel.

Une autre source d'information évalue à environ 17% la croissance du nombre d'étudiants et d'étudiantes à temps complet dans l'enseignement supérieur entre 1980-1981 et 1987-1988 (CSO, 1990, p. 59) et explique que cette croissance est due, pour plus des deux tiers, à l'augmentation des étudiantes et s'est faite quasi exclusivement dans les écoles polytechniques et les collèges (id.). On sait également, par ailleurs, qu'"environ 25% des étudiants et étudiantes qui sont inscrits à temps complet dans un programme d'enseignement supérieur de premier cycle ont maintenant plus de 21 ans " (Squires, 1990, p. 123) et que, parmi les étudiants et étudiantes à temps partiel, cette proportion est "beaucoup plus élevée" (id.). Parmi les nombreuses autres informations qui touchent directement notre sujet, les deux suivantes au moins méritent d'être signalées: la première est que, en 1987-1988, en Grande-Bretagne, il y a eu 62 000 "nouveaux entrants", en équivalents temps complet, dans les universités et 61 000 dans les écoles polytechniques et les collèges (voir Jallade, 1991, p. 86) et la seconde (relevée dans le *Times Higher Education Supplement* du 24 mai 1991, p. 2) que le pourcentage des inscrits à l'*Open University* s'élève maintenant à 13% des étudiants qui aspirent à l'obtention d'un diplôme de premier cycle.

Enfin, le tableau 4 fournit un aperçu rapide de la place qu'occupent les étudiantes par rapport aux étudiants dans les établissements reconnus comme donnant un enseignement supérieur. Dans toutes les situations identifiées dans ce tableau, la proportion des hommes est supérieure à celle des femmes. On note également que les écarts sont moins marqués dans la fréquentation à temps complet que dans celle à temps partiel et, à l'intérieur de la fréquentation à temps complet, que l'écart est nettement plus faible dans les écoles polytechniques et les collèges que dans les universités.

TABLEAU 4

PROPORTION D'HOMMES ET DE FEMMES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, SELON LE MODE DE FRÉQUENTATION (TEMPS COMPLET OU TEMPS PARTIEL) ET LA CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENTS
ROYAUME-UNI. 1987-1988

CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENTS	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
	%	%	%	%
• Université	57	43	60	40
• École polytechnique et collège	51	49	64	36
• *Open University*	—	—	53	47

Source: Calculs faits à partir des données de CSO, 1990, tableaux 3.19 et 3.20.

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

Des données réunies par Jean Gordon (1990, p. 34) permettent de fixer à 18,6% la proportion des jeunes de 16 à 19 ans (3 576 700 au total) qui, en 1986-1987, en Angleterre et au Pays de Galles, ont obtenu l'un ou l'autre diplôme. Dans 36% des cas, ou un peu plus, ces diplômes ouvraient, en principe, l'accès à l'enseignement supérieur. Pour l'année 1987, un document de l'OCDE (1990c, tableau 5.2) fournit des données dont l'interprétation est un peu plus difficile (entre autres parce qu'ils portent sur l'ensemble du Royaume-Uni, qu'ils ne font pas de distinction entre jeunes et adultes et que les précisions relatives à l'origine et à la signification des données est réduite au plus strict minimum), mais qui vont sensiblement dans le même sens. En effet, sur un total de 779 922 diplômes, 329 451, soit 42,2%, sont considérés comme donnant accès à l'enseignement supérieur. Les indications fournies permettent également de constater que les hommes et les femmes se partagent ces diplômes dans une proportion quasi identique.

Dans l'enseignement supérieur, en 1987, le nombre de diplômes délivrés est d'environ 130 000, dont 52 000 faisant suite à des cours suivis dans les écoles polytechniques et les collèges (voir Jallade, 1991, p. 97).

Dans son étude sur les premiers cycles dans cinq pays européens, Jean-Pierre Jallade porte un jugement largement favorable sur la "performance" du système britannique et considère que celle-ci doit être mise "au compte d'un système d'orientation et de sélection bien adapté, de la durée des études qui est brève, d'un niveau élevé de professionnalisation des programmes et de taux d'encadrement des étudiants très favorable (1991, p. 95).

La présente étude recoupe partiellement celle de Jallade et, pour l'autre part, la plus substantielle, se situe dans son amont immédiat. S'il est une chose qu'elle a permis de réaliser, c'est que l'ensemble de cette phase qui englobe les 12e, 13e et 14e années de scolarité du système d'enseignement anglais d'aujourd'hui constitue un creuset de réflexion d'un immense intérêt. Comme il faut faire bref, il est vain d'essayer de soulever ici toutes les questions qui viennent à l'esprit. Pour amorcer la discussion, en voici néanmoins deux.

La première concerne *la place de la formation technique et professionnelle*. Placées en face d'un problème devenu aigu, soit celui d'une forte proportion de jeunes, à partir de 16 ans, portant un jugement radical et sans appel sur l'école et, par ailleurs, mal ou insuffisamment préparés à affronter les réalités de la société en général et de l'entreprise en particulier, diverses autorités sociales et politiques, en l'occurrence surtout des autorités proches du monde du travail et de l'entreprise ou très sensibles à leur évolution, ont mis de l'avant des orientations et lancé des programmes et des projets qui opèrent plusieurs ruptures avec une tradition scolaire bien enracinée. L'une des principales composantes de cette réforme est la place significative — pour des raisons qui ont été exposées précédemment (voir 2.1), on hésite à écrire "centrale" — qui est accordée à la formation technique ou professionnelle et, dans cette voie, à la formation en alternance.

Selon toute probabilité, cette politique provoquera un accroissement rapide de la fréquentation scolaire à temps partiel, et peut-être même à temps complet, chez les jeunes de 16 à 18 ou 19 ans[1], mais à quel prix et avec quels résultats? Ainsi, que vaut la nouvelle formation qui est proposée? Ne s'agit-il pas, dans maints cas, comme on le laisse entendre ici et là, d'une formation où l'improvisation tient une large place? Dans quelle mesure, à une telle échelle et dans de si courts délais, pourra-t-on compter sur une collaboration efficace des entreprises? Quelle place cette formation fera-t-elle, sur une période de quelques années, à une large initiation culturelle et à une socialisation ouverte sur l'ensemble des

(1) À regret, nous n'avons pu obtenir de renseignements précis et sûrs sur ce point, comme sur quelques autres, pour les années postérieures à 1987 ou 1988.

institutions sociales? Quelles conséquences aura sur les établissements d'enseignement la manne financière qui soutient la nouvelle politique? Enfin, même avec la meilleure volonté du monde, sera-t-on capable de satisfaire les appétits que l'on a suscités et de remplir les promesses que l'on a lancées?

Ces points d'interrogation conduisent à une deuxième question, encore plus fondamentale que la première; elle concerne ***le nouvel équilibre du système d'enseignement au cours de la phase qui va de la fin de la scolarité obligatoire à une entrée confirmée à l'intérieur de l'enseignement supérieur***. Manifestement, le système d'enseignement de l'Angleterre n'a pas trouvé son équilibre face à cette étape, devenue stratégique, de la formation des jeunes. Les choix des années 1950 et 1960 ont déjà révélé beaucoup de leurs limites, en particulier lorsque les jeunes atteignent environ 15 ans, et ceux des années 1980 demeurent très ponctuels et largement en porte-à-faux par rapport aux précédents.

De tous les problèmes que vit le système d'enseignement anglais, celui des politiques et des mesures à adopter face à la formation des jeunes de 15 à 20 ans est probablement le plus grave. Il est déjà dans l'actualité depuis un certain temps et, selon toute probabilité, fera l'objet de débats publics lors de la toute prochaine campagne électorale. Aussi, le gouvernement a-t-il, en mai 1991, publié deux — ou même trois — Livres blancs qui traitent de ce problème et mettent de l'avant diverses solutions. On veut notamment raffermir l'orientation des collèges de formation continue, abolir le Conseil national des titres universitaires, fusionner les deux conseils actuels de financement de l'enseignement supérieur, permettre à la plupart des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur de devenir des universités, etc. Et, en fond de scène, il y a cet objectif "pour l'an 2000" que le gouvernement, à la suite de celui des États-Unis, de la France et de quelques autres pays qui ont déjà choisi le leur, propose à la population du Royaume-Uni: en l'an 2000, il y aura au moins un tiers des jeunes de 18 ans qui poursuivront des études supérieures[1] (voir Walker, 1991).

Il est difficile de dire, de l'extérieur, si cet objectif est réaliste, mais une chose paraît probable: en l'an 2000, la description que l'on pourra faire de la manière dont, en

(1) La proportion actuelle est de plus ou moins 20%. Dans le contexte anglais, cette proposition signifie que, en l'an 2000, un tiers des jeunes de 18 ans commenceront une 14e année de scolarité dans un programme d'enseignement supérieur.

Angleterre, on assume — ou on cherche à assumer — la formation des jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité sera très différente de ce qu'elle est aujourd'hui.

CHAPITRE II

LA FRANCE

INTRODUCTION

Situé au centre géographique, historique et culturel de l'Europe occidentale, l'Hexagone français avait, en 1989, une population de 56 millions.

La France métropolitaine est répartie en 96 départements (Alpes-de-Haute-Provence, Dordogne, Seine, Yvelines, etc.), eux-mêmes regroupés en 22 régions (Bretagne, Aquitaine, Alsace, Ile-de-France, etc.), chacune correspondant, au plan scolaire, à au moins une académie; trois régions ont, en fait, plus qu'une académie: la région Ile-de-France en possède trois (Paris, Créteil et Versailles) et les régions Rhônes-Alpes et Provence-Côte d'Azur chacune deux (Lyon et Grenoble dans le premier cas et Aix-Marseille et Nice dans le second). Le nombre total d'académies est donc de 26. Il ne sera pas question des territoires et des départements d'Outre-mer dans cette étude; il se peut toutefois que certaines données incluent des réalités propres à ces entités.

La préhistoire de la France remonte au moins aux fresques de Lascaux, 20 000 ans avant Jésus-Christ environ, passe par l'arrivée des Celtes ou Gaulois vers 12 000, pour rejoindre l'histoire avec la venue des Grecs vers 800, puis celle des Romains vers 120, toujours avant Jésus-Christ. Le système monarchique s'y installe au début du V^{e} siècle, avec Mérovée puis Clovis, pour durer jusqu'à la révolution de 1789. La Constitution de l'actuelle Cinquième République date de 1958. C'est en France que la Communauté économique européenne (CEE) a vu le jour au milieu du siècle sous l'instigation en particulier de Jean Monnet.

En plus de demeurer le foyer de la culture occidentale, la France se classe aux premiers rangs pour l'agriculture (blé, élevage, produits laitiers, vin, etc.), l'industrie (fer, acier, hydro-électricité, aéronautique, etc.) et le tourisme (350 stations balnéaires et 30 000

monuments historiques). Le produit intérieur brut (PIB) s'élevait à près de 1 200 milliards de dollars américains en 1990 (OCDE, 1991b, p. 26).

Son système éducatif rejoint au moins les écoles carolingiennes (Charlemagne, IX^{e} siècle) et s'enorgueillit des plus anciens établissements universitaires: Paris vers 1150, Montpellier à peu près au même moment, Toulouse en 1230. Tout redémarre après la Révolution par la création, sous Napoléon, en 1808, de l'Université de France, avec ses trois ordres d'enseignement: primaire, secondaire et supérieur, auxquels s'est récemment ajouté l'enseignement technique. On y dénombre aujourd'hui, entre autres, 78 universités, presque autant d'instituts universitaires de technologie, environ 1 200 lycées généraux, autant de lycées professionnels, le tout coiffé par les grandes écoles, dont les 20 Écoles nationales supérieures d'ingénieurs (ENSI), avec leurs 10 000 postulants chaque année pour un peu plus de 2 000 places.

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

1.1 LE STATUT LÉGAL

Parce que l'on est très conscient, en France, que la culture occidentale plonge profondément ses racines dans ce qui a préparé et ce qu'est devenu ce pays, le système d'éducation s'y présente, plus qu'ailleurs encore, comme un héritage d'une exceptionnelle richesse. Il s'agit d'un patrimoine essentiel et spécifique: "L'éducation est la première priorité nationale" (Loi d'orientation, 1989, article 1). Dans la même foulée, ce système se trouve périodiquement transformé au gré même des forces qui font l'histoire.

Cette importance et ces mutations sont très marquées en ce qui concerne les années d'orientation décisive du cours scolaire, dont les douzième, treizième et quatorzième années qui nous occupent ici. Ce temps des études collégiales au Québec correspond, en France, pour l'essentiel, à la troisième et dernière année des lycées général et technologique et aux deux premières années de l'enseignement supérieur (voir tableau 5).

TABLEAU 5

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
FRANCE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• Études primaires d'une durée de *cinq* ans, commençant à 6 ans. • Premier cycle du secondaire: *quatre* ans, dans un collège dit "unique". Deux années communes pour la très grande majorité et au moins cinq voies possibles par la suite: a) Générale b) Générale avec options technologiques c) Préparation, en un an, d'un Certificat d'éducation professionnelle (CEP) d) Deux premières années d'un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) e) Classe préprofessionnelle de niveau (CPPN) et/ou classe préparatoire à l'apprentissage (CPA). • Second cycle du secondaire: *deux* premières années d'un cycle de trois ans. Au moins sept voies possibles: a) Baccalauréat général b) Baccalauréat technologique c) Préparation d'un Brevet de technicien (BT) d) Classe spéciale (la 1re année) et/ou classe d'adaptation (la 2e année) e) Brevet d'études professionnelles (BEP), en deux ans f) CAP (en deux ans seulement ou 3e année de celui commencé au 1er cycle) g) Apprentissage (Milieu de travail et Centre de formation d'apprentis).
12e ANNÉE	1. 3e et dernière année des voies générale et technologique du lycée. 2. 3e et dernière année pour un BT (bientôt fondu dans le baccalauréat professionnel). 3. 1re année (de deux) d'un baccalauréat professionnel. 4. Apprentissage: 3e et dernière année. Le diplôme: généralement un CAP. 5. BEP après un (ou plus d'un) CAP, ou même CAP après un BEP.
13e ANNÉE	1. 2e et dernière année du baccalauréat professionnel. 2. Institut universitaire de technologie (IUT); 1re année. 3. Section de techniciens supérieurs (STS); 1re année. 4. Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGÉ); 1re de deux années (mais parfois un an et souvent plus de deux ans). 5. Écoles spécialisées: Architecture, Pharmacie, Études politiques, etc. 6. Écoles diverses dans le domaine social et de la santé (rarement moins de quatre ans). 7. Université (Orientation générale ou orientation scientifique et technique).
14e ANNÉE	1. IUT: 2e et dernière année. Cependant, 3e année possible dans certains cas. 2. STS: 2e et dernière année 3. CPGÉ: 2e année (voir le 4 ci-haut). 4. Écoles spécialisées: 2e année. 5. Comme le 6 ci-haut, 2e année. 6. Université: selon le cas, Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ou Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST). Diplôme particulier à l'Université de technologie de Compiègne. Institut universitaire professionnalisé (IUP) à partir de l'automne 1991.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études dans une grande école ou dans l'un ou l'autre des cheminements 3, 4, 5 et 6 mentionnés pour la 14e année.

Ces aspects du système d'éducation se retrouvent naturellement dans la législation, même à ne considérer que celle de la dernière décennie, et autant dans sa formulation même que dans les travaux de recherche et de réforme auxquels cette législation a donné lieu.

En fait, c'est de 1975 que date l'actuelle entreprise politique (tous gouvernements confondus) pour renouveler le système scolaire aux paliers secondaire et supérieur. Elle a débuté par la réforme Haby, qui a regroupé les 6e, 7e, 8e et 9e années d'étude dans un "collège" unique (1er cycle du secondaire), précédant immédiatement le lycée (2e cycle du secondaire), le tout s'appuyant sur l'obligation scolaire prolongée officiellement jusqu'à 16 ans en 1959.

Pour s'articuler à ce collège unique, notamment aux niveaux des trois enseignements général, technologique et professionnel, le lycée est, lui aussi, réaménagé. C'est l'objet de la réforme Chevènement-Monory, autour de 1985, portant à la fois sur la structure, la pédagogie, les programmes et la gestion (pour de nombreuses précisions, voir Chevènement *et al.*, 1986). La réorganisation des différentes "séries" du baccalauréat (détaillées plus loin) et un nouvel anoblissement conséquent des filières et certifications professionnelles en constituent le clou. Il faut aussi souligner une autre"pièce maîtresse", amorcée quelques années auparavant: l'institution d'une année de "détermination", soit la première année de lycée, afin de remédier à des sélections et bifurcations prématurées (Prost, 1983, p. 21).

Dans la même veine, la Loi modifiant le code du travail et relative à l'apprentissage, en juillet 1987, se préoccupe de la filière dite d'apprentissage. Elle en précise l'objet et les modalités. Par ailleurs, la Loi sur l'enseignement technologique et professionnel, en 1985, sanctionne, pour ainsi dire, cette démarche "professionnelle" d'enseignement, à tous les niveaux, en posant que "la technologie est une des composantes fondamentales de la culture" (Article 2).

Avec cette même loi, on rejoint l'enseignement supérieur. En effet, non seulement celle-ci prévoit la formation technologique au troisième degré (i.e. après le lycée), mais aussi la création d'"établissements publics, à caractère scientifique, culturel et professionnel, dénommés "universités de technologie" (Article 12), comme il en existait déjà une, à Compiègne, depuis l'automne 1973, et "des centres polytechniques universitaires" (Article 13).

Au plan général, cet enseignement supérieur public est défini, aux termes de la Loi sur l'enseignement supérieur (1984, articles 12, 13, 14, 24 et 3 respectivement), comme:

— l'ensemble des formations postsecondaires (ou post-lycéennes);

— organisé en cycles, dont le nombre, la nature et la durée sont fonction des études dispensées, mais conduisent chacun à un diplôme national ou à un diplôme d'établissement;

— ouvert à tous les titulaires d'un baccalauréat ou de son équivalent;

— comprenant les universités (auxquelles sont assimilés les instituts nationaux polytechniques), les écoles et instituts extérieurs aux u...versités, de même que les écoles normales supérieures, les écoles françaises à l'étranger et les grands établissements;

— laïc et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique.

1.2 LES OBJECTIFS

Les objectifs majeurs poursuivis en tout cela se divisent en deux catégories, suivant qu'ils sont officiels ou plutôt officieux.

Dans le premier cas, il s'agit surtout d'universalité, de qualité et d'une certaine adaptation de l'enseignement, à tous les niveaux. Dans l'autre cas, de manière moins transparente, mais tout aussi déterminée, c'est un compromis entre un certain élitisme et un développement populaire maximal qui est recherché. Le traditionnel élitisme culturel et social devient, par nécessité, ouvert et mitigé. Le développement culturel et social se veut le plus possible généralisé, mais à l'intérieur de deux contraintes de taille: *l'offre* ou les potentialités des personnes à éduquer, *la demande* ou les besoins *de tous ordres* de la collectivité.

Pour les responsables, de telles finalités paraissent maintenant s'imposer, dans leur emballage respectif, autant pour assurer la stabilité politique et sociale que la productivité nationale. Le discours politique lui-même et celui des nombreux conseillers sans cesse appelés à la rescousse ne manquent pas d'exemples sur ces points. Ainsi:

a) La Loi d'orientation déjà citée de 1989 précise que "l'acquisition d'une culture générale *et* d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine

sociale, culturelle ou géographique" (Article 1. Les italiques sont de nous) et que "l'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation (et) de s'adapter aux changements économiques et sociaux ..." (id.).

b) Le même texte législatif fixe à la Nation "l'objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 p. cent au niveau du baccalauréat" (Article 3).

c) La Loi sur l'enseignement supérieur (1984) assigne à celui-ci de contribuer "à la réduction des inégalités sociales et culturelles" (Article 2) et "à la croissance régionale et nationale ... (en) prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible" (id.).

d) Dans le champ de l'enseignement technique et professionnel, la législation se révèle particulièrement explicite. On détermine ainsi, en 1985, les effectifs de 1990 (voir Loi sur l'enseignement technologique et professionnel, 1985, article 14):

— dans les lycées d'enseignement général et *technologique* (LEGT)	: 1 400 000
— préparant un baccalauréat *professionnel*	: 80 000
— dans les formations de *techniciens supérieurs* dispensées dans les établissements publics du second degré (i.e. Sections de techniciens supérieurs des lycées) et les instituts universitaires de technologie (IUT)	: 160 000[1]

e) Pour sa part, le Conseil national des programmes , dans ses "Propositions" au ministre de l'Éducation nationale de novembre 1990 au sujet des lycées, arrête cinq priorités immédiates: la cohérence efficace des niveaux d'enseignement, le nombre et la qualité des enseignants, l'accroissement des moyens financiers et, surtout, l'amélioration de l'organisation pédagogique et du contenu des programmes.

f) Dans son rapport au Secrétariat d'État au Plan, la Commission Rémond résume le consensus autour de deux objectifs, l'un plutôt économique et l'autre plutôt social, en soulignant que le premier, l'amélioration de la compétitivité par l'accroissement de la

(1) La loi s'avère peu claire sur ce point. Elle donne le chiffre de 80 000 pour les Sections de techniciens supérieurs "et" les IUT, mais, compte tenu de ce qui était déjà connue comme situation concrète au moment où cette loi a été votée par l'Assemblée nationale, le seul choix logique est de comprendre que ce chiffre s'applique *à chacune* des deux catégories d'établissement en cause.

formation, rejoint le second, soit "l'épanouissement de chaque Français par la culture et le développement des *capacités* personnelles" (Rémond, 1989, p. 15. Les italiques sont de nous). Cependant, on y attire l'attention sur ce fait que la répartition, au seuil des études supérieures, des étudiants et étudiantes entre filières courtes et filières longues sanctionne en quelque sorte des formations sélectives et d'autres non sélectives, ce en quoi elle devrait faire l'objet d'une réorganisation (voir p. 145).

1.3 L'ORGANISATION

Ce statut légal et ces différents objectifs commandent *telle structure* et *tel fonctionnement*, pour les établissements qui dispensent l'éducation durant les 12e, 13e et 14e années d'étude, soit le lycée (général et technologique) pour la 12e année et divers établissements d'enseignement supérieur — ou considérés comme tels dans les circonstances — pour les deux autres années.

1.3.1 Au lycée

L'actuel *lycée*, aussi bien dans sa structure que dans son fonctionnement, se veut, à travers les diverses réformes qu'il a subies depuis une quinzaine d'années ou qu'il s'apprête à subir (voir Jospin, 1991 et France, Direction des lycées et collèges, 1991), une réponse au défi d'assurer une meilleure articulation humaine, scolaire et pédagogique avec le collège qui le précède et l'enseignement supérieur auquel il donne accès.

Une stratégie politique amène à parler *du* lycée comme *du* baccalauréat, en mélangeant habilement bien des choses. Dans un cas comme dans l'autre, il y a plusieurs entités distinctes. En l'occurrence, c'est de trois lycées qu'il s'agit: le lycée d'enseignement général, celui des voies technologiques et le lycée professionnel. Ils forment le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et reçoivent les élèves qui ont complété le premier (voir tableau 5). C'est après la première année qu'intervient, en principe, la fin de la scolarité obligatoire, à 16 ans, et c'est à ce moment que les étudiants sont regroupés dans l'une ou l'autre des huit filières conduisant au baccalauréat d'enseignement secondaire (BESG). Cela s'applique surtout au lycée d'enseignement général, le lycée de toujours, jadis réservé à l'élite de la population scolaire.

Le *lycée d'enseignement professionnel* (LEP ou LP), qui a remplacé les collèges d'enseignement technique à partir de 1975, accueille de nombreux jeunes après les deux premières années communes, ou d'observation, du collège; cependant, il en reçoit aussi

après les quatre années du collège, ou même après la troisième année. Tel que signalé dans le tableau 5, le lycée professionnel offre au jeune la possibilité d'obtenir, en deux ou trois ans, un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et ce dans l'une ou l'autre des quelques 260 spécialités auxquelles on l'applique, ou un brevet d'études professionnelles (BEP), qui couvre un terrain plus large que le CAP et se distingue de lui par un contenu un peu plus théorique. De plus en plus, semble-t-il, se développent des interrelations, voire des complémentarités, entre ces deux filières de formation (voir Commissariat général du Plan, 1988, p. 26 et Durand-Prinborgne, 1991, p. 40). Par la suite, avec un BEP[1], un jeune peut, en deux ans, obtenir un baccalauréat professionnel. Celui-ci requiert au moins une année d'étude de plus que les baccalauréats général et technologique, soit au minimum cinq ans d'études primaires, quatre ans d'études collégiales, deux ans pour l'obtention d'un BEP (ou d'une autre préparation jugée équivalente) et deux ans directement orientés vers les examens du baccalauréat professionnel (voir Durand-Prinborgne, 1991, p. 5 et 38).

Les lycées d'enseignement professionnel sont, pour ainsi dire, complétés par des centres de formation des apprentis (CFA), eux aussi accessibles à la fin du collège et échelonnant leur enseignement sur trois ans (10^{e}, 11^{e} et 12^{e} années d'étude).

Les "*voies technologiques*" sont, au lycée, plus ou moins étroitement mêlées à l'enseignement général et ne s'y spécifient, avec des variantes, qu'à l'intérieur des diverses "sections" du baccalauréat (considérées plus loin). Ces voies se divisent principalement en technologique industriel, médico-social et tertiaire.

1.3.2 Dans l'enseignement supérieur

C'est le premier cycle de *l'enseignement supérieur* seulement qui nous occupe ici, puisqu'en principe il correspond aux 13^{e} et 14^{e} années d'étude. Autrefois lieu d'une "foule non orientée, ... engagée dans une voie unique, souvent sans aptitude" (voir Laliberté, 1987, p. 104), ce premier cycle, depuis la réforme de 1984 (voir Loi sur l'enseignement supérieur), est devenu plus réaliste et plus fonctionnel (encore qu'il garde pour certains l'aspect d'une "jungle" ou d'un "marécage"). C'est ainsi que l'accent y a été mis sur:

— l'acquisition de "connaissances de base dans des disciplines fondamentales",
— une "initiation méthodologique",
— des regroupements d'activités permettant une orientation progressive,

(1) La "quasi-totalité" des élèves qui préparent un baccalauréat professionnel proviennent du groupe de ceux qui possèdent déjà un tel brevet (voir Durand-Prinbor e, 1991, p. 37).

— l'organisation de mesures de soutien et de rattrapage,
— la création "de nouvelles formations à finalités professionnelles",
— le partage du cursus en semestres plutôt qu'en années,
— le décloisonnement des disciplines (voir Laliberté, 1987, p. 104-107).

Les deux premières années de l'enseignement supérieur sont confiées principalement à l'Université, aux Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGÉ), aux Instituts universitaires de technologie (IUT), aux Sections de techniciens supérieurs (STS) ou, encore, aux écoles spécialisées et à diverses autres écoles dans le domaine social et de la santé, comme on peut le constater en se reportant au tableau 5.

— L'*université* conduit, en deux ans, au Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ou au Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST); le premier constitue une base pour un grand nombre d'études particulières, mais conduit aussi au marché du travail, le second vise plutôt l'insertion professionnelle immédiate.

— Les *classes préparatoires aux grandes écoles* (CPGÉ) — les "prépas" —, qui se donnent dans des lycées publics ou des établissements privés, conduisent, en une année ou deux (ou même, assez souvent, trois), aux concours d'entrée dans les grandes écoles: École normale supérieure (ENS), École nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI), École de Haut enseignement commercial (HEC), etc.

— Les *instituts universitaires de technologie* (IUT) confèrent, après deux ans, des Diplômes universitaires de technologie (DUT), qui donnent accès aux emplois, à une année post-DUT ou à la poursuite d'études universitaires de second cycle.

— Les *sections de techniciens supérieurs* (STS), accueillent, dans les lycées, dont les lycées agricoles, publics ou privés, pour deux ou trois ans, les bacheliers désireux d'obtenir un Brevet de technicien supérieur (BTS); celui-ci est nettement orienté vers l'insertion professionnelle tout en demeurant ouvert vers des études plus poussées.

— Les *écoles spécialisées*: Art, Architecture, Gestion et Commerce, Sciences politiques, Défense, etc., admettent, pour l'obtention de leurs diplômes spécifiques, soit moyennant le baccalauréat seulement, soit en offrant ou en exigeant un, deux ou même trois ans d'études supplémentaires.

— Dans le *domaine social et de la santé*, il existe de nombreuses écoles supérieures non universitaires, dont les études durent rarement moins de quatre ans.

En outre, pour les étudiants et étudiantes ayant déjà effectué une année d'études supérieures, un nouvel institut universitaire, appelé Institut universitaire professionnalisé (IUP), a été créé récemment. Il propose un programme de trois ans, axé dans un premier temps sur l'un ou l'autre des cinq domaines suivants: l'ingénierie, l'information et la communication, l'administration, le commerce et la gestion. À l'automne 1991, 27 IUP ont commencé leurs activités et leur nombre devrait plus que tripler à l'automne 1992 (voir, entre autres, Bédarida, Bobasch et Kerviel, 1991, surtout les pages 20 à 27).

Par ailleurs — et cela apparaîtra mieux dans l'explication des différents diplômes, ultérieurement —, la loi prévoit l'aménagement de passerelles opportunes entre les parcours général, technologique et professionnel au moyen de "structures pédagogiques appropriées" (Loi sur l'enseignement technologique et professionnel, 1985, article 11).

C'est aussi une prescription générale qui structure l'année scolaire en 36 semaines "réparties en cinq périodes de travail, de durée comparable, séparées par quatre périodes de vacance des classes" (Loi d'orientation, 1989, article 9).

1.4 LE POUVOIR

Le pouvoir dont il est question, c'est celui de définir le système éducatif et de commander les leviers qui ajustent son fonctionnement en conséquence.

En tout premier lieu, il faut bien voir que se trouve en cause rien moins que la plus grande entreprise française. Au niveau du lycée, cela voulait dire, en 1982, plus de 2 400 établissements avec 220 000 fonctionnaires (enseignants et non-enseignants) et 600 000 nouveaux élèves à accueillir chaque automne, pour une population lycéenne totale dépassant 1 200 000 en 1984-1985. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il fallait compter, en 1988, plus de 450 établissements (universités, grandes écoles, instituts, etc.) recevant plus d'un million d'étudiants et d'étudiantes. Dans cette dernière section, il faudrait aussi tenir compte du téléenseignement universitaire dispensé à plus de 30 000 personnes par le biais de vingt universités (pour les diplômes courants) et du Centre national d'enseignement à distance (CNED) (pour les préparations à divers concours ou pour des diplômes spécifiques). Le nombre total d'élèves et d'étudiants ou d'étudiantes inscrits dans le système d'enseignement tourne autour de 15 millions.

S'inspirant d'un système politique et situé en France, le pouvoir ne peut y être que pyramidal et très hiérarchisé. Pour une vue d'ensemble, on peut distinguer un plan général, puis celui des lycées et celui des universités.

Au plan général

Au plan général, les principales caractéristiques de ce pouvoir sont:

— qu'il est détenu, pour *tous* les établissements publics d'enseignement, qui sont très fortement majoritaires, par un département ministériel, le plus souvent le ministère de l'Éducation nationale;

— que chacune des 26 académies — qui sont des entités qui assument une importante responsabilité administrative et, notamment par l'inspection, pédagogique en relation avec tous les ordres d'enseignement — est sous l'autorité générale d'un Recteur d'Académie, également chancelier des universités de son unité, nommé par décret du Président de la République en conseil;

— qu'un Inspecteur d'Académie représente le Recteur dans chaque département, notamment pour l'administration, les finances, les examens et le personnel;

— que "les chefs des différents établissements constituent le dernier maillon de la chaîne de la responsabilité en matière d'administration et d'organisation" (CCE, 1987, p. 91);

— que le droit effectif d'évaluation des réalisations confirme ce pouvoir et s'exerce par l'entremise conjointe de l'Inspection générale et des services d'inspection académiques des rectorats.

Au plan des lycées

La décentralisation et l'autonomie forment l'un des thèmes majeurs sans cesse repris depuis les événements de 1968. En fait (voir de Lorimier, 1987, p. 21-23), on a plutôt tendu vers une simple "responsabilité" des établissements. Ainsi, depuis 1985, chaque lycée a son conseil d'administration tripartite: le principal et président du conseil, les représentants des personnels et ceux des élèves et des parents. Dans les collèges et, avec quelques adaptations particulières, dans les lycées, cette administration reçoit l'appui d'organismes-conseils *ad hoc* concernant "la coordination des enseignements, le choix des matériels didactiques, le suivi et l'évaluation des élèves, les relations avec la famille". Mais l'État se réserve "la définition des orientations pédagogiques et des programmes d'enseignement, ainsi que le recrutement, la formation et la gestion des personnels". Ce qui conduit Antoine Prost (ibid., p. 29) à conclure à "des conseils qui n'ont de pouvoir... sur rien d'important".

Au plan des universités

Au plan des universités (ou EPCSC: établissements publics à caractère social et culturel) — et des grandes écoles —, il faut souligner au moins quatre points.

a) D'abord, que c'est surtout à leur sujet que quelques autres ministères interviennent en plus de celui de l'Éducation nationale: Agriculture, Défense, Industrie, etc., dans les formations qui les concernent, et spécialement auprès des grandes écoles.

b) Pour ce qui est du président de chaque université, il dirige celle-ci dans tous les domaines, après son élection pour cinq ans, avec les membres des trois conseils qui l'assistent: d'administration, scientifique et des études et de la vie universitaire.

c) Ce n'est qu'en 1968, avec la loi Faure (confirmée en cela par la loi Savary sur l'enseignement supérieur de 1984), que "des facultés autonomes ont pu se combiner pour constituer des universités fonctionnant selon le principe de l'autogestion et de la concertation", avec comme "structure de base" les unités d'enseignement et de recherche (UER)[1], qui constituent autant de départements (Beckmeier et Neusel 1990, p. 7, 8 et 12) et qui ont remplacé les facultés (voir Vassal, 1988, p. 133).

d) Par contre, "le droit de regard de l'État sur l'université, qu'il tire de sa fonction politique en général et de son rôle de pourvoyeur de fonds en particulier, contredit la prétention de l'université à l'autonomie" (Beckmeier et Neusel, 1990, p. 18). Bien plus, au détriment des universités, s'est trouvé installé entre elles et les grandes écoles (au fil des "clivages" et des "semi-réformes") un comportement étatique de deux poids et deux mesures: aux premières, les règles administratives les plus rigides, les sources de financement imposées, le pouvoir central faible, l'obligation de l'ouverture, les recrutements à vie du personnel...; aux secondes, les souplesses de fonctionnement, la diversité des ressources financières, les directions qui dirigent, les sélections à l'entrée, les contrats de recrutement à durée déterminée (voir Lesourne, 1988, p. 254-255).

Il en résulte que l'un des trois principes de la loi Faure pour renouveler l'université: l'autonomie (les deux autres étant la participation et la pluridisciplinarité), se trouve pratiquement battue en brèche autant par un lourd carcan administratif et financier que par la non moins lourde contrainte des diplômes nationaux (voir Vassal, 1988, p. 134), sans

(1) Devenues depuis des UFR: Unités de formation et de recherche.

oublier leur opposition, et même leur dévalorisation, systémiques par rapport à ceux des grandes écoles.

1.5 LE FINANCEMENT

Le régime financier de tous les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel est fixé par la loi Savary (Loi sur l'enseignement supérieur, 1984). Celle-ci prévoit qu'ils disposent surtout "des équipements, personnels et crédits qui leur sont attribués par l'État" (Article 41), mais aussi de fonds provenant d'autres subventions publiques, régionales ou autres, et de sources telles que les droits d'inscription, la rémunération des services, des donations, etc. Il y est aussi stipulé que chaque établissement vote son budget annuellement et reçoit l'approbation appropriée de son conseil d'administration. Vient cependant ultérieurement la vérification de l'Inspection générale des Finances.

En pratique, tout cela ne baigne pas toujours dans l'huile. L'automne chaud des lycées en 1990 et les importants budgets votés alors de toute urgence, la pénible situation des bibliothèques universitaires, objet elles aussi d'intervention en catastrophe — dont il sera fait état plus loin —, peuvent en être deux exemples significatifs. De même, la dispense d'approbation initiale du budget par le ministère de l'Éducation n'ouvre pas tellement la porte à une autonomie effective, car celle-ci se trouve "limitée par la modicité des ressources propres et les contrôles d'affectation et d'utilisation de la subvention d'État en matière d'équipements, de personnels..."(Vassal, 1988, p. 134). De fait, comme le note le Comité national d'évaluation (1990, p. 9), depuis quinze ans et jusqu'à son tout récent réveil, l'État s'est progressivement désengagé du financement de l'éducation et notamment de l'enseignement supérieur: "Alors qu'en 1984, la dépense d'éducation avait atteint 6,79% du PIB, en 1988 elle n'en représentait plus que 6,28%" (alors que "l'objectif de consacrer 10% du PIB à l'ensemble des dépenses d'éducation et de formation ne paraît ni déraisonnable, ni inaccessible"). Durant le même laps de temps (1975-1990), les subventions attribuées à l'enseignement supérieur ont également été substantiellement réduites.

La mise en oeuvre de trois initiatives éclaire cependant un peu ce tableau. Il s'agit du "développement du financement de l'enseignement supérieur par les collectivités locales", de "la création d'entreprises commerciales par les universités" et du "financement par contrats"; ceux-ci interviennent entre le ministère de l'Éducation nationale et les

établissements, sur la base d'une définition et d'une planification des politiques et des activités de ceux-ci pour une période de quatre ans (voir OCDE, 1990d, p. 36 et 66).

Plus concrètement, la Commission Rémond (1989, p. 22-26 et 148) dresse le tableau suivant de la situation et de ses principales composantes:

— les activités d'éducation et de formation, non compris les achats de biens et services qui leur sont liés, représentent, en 1989, un total de 342 milliards de francs, tous financements confondus, soit 5,8% du PIB, ce qui situe la France dans la moyenne des pays industrialisés;

— en 1986, les sources de financement direct se répartissaient ainsi: État: 69,9%, collectivités territoriales: 16,5%; entreprises: 5,5%; ménages (N.B.: inclut d'autres coûts que ceux versés pour un enseignement privé): 8,3%;

— l'enseignement supérieur coûte 38 milliards de francs, dont 29 à la charge de l'Éducation nationale;

— l'apprentissage représente une dépense de 2,9 milliards de francs, supportée moitié par les entreprises concernées, moitié par les régions et l'État;

— la Commission ne pense pas que le besoin de financement du système éducatif résultant de l'accroissement des effectifs et du rattrapage des retards puisse être entièrement couvert par l'État et estime souhaitable de diversifier les sources de financement.

Voilà, à grands traits, ce que donne, en France, l'application particulière, mais quand même assez stricte, du mode de financement éducatif dit "administratif", dans lequel, suivant l'OCDE, "la gestion est assurée par une administration, souvent soumise à l'influence d'organismes publics extérieurs à l'établissement" (1990d, p. 10). Ce mode de financement spécifique commence à s'assortir du modèle dit "économique", i.e. "tourné vers le marché" (Ibid., p. 10-11), mais prudemment et sous le poids, sans cesse inquiétant, de nouvelles réalités toutes à l'enseigne d'une complexité croissante: les programmes, la pédagogie et la population étudiante elle-même. Quant aux modèles "collégial", à base de consensus communautaire autonome, et "politique", fondé sur le jeu de groupes d'intérêt internes, dont parle aussi l'étude de l'OCDE, reprenant des distinctions proposées par Burton Clark, on n'en trouve pas de trace apparente, malgré l'immense évolution de l'École de France dans ce domaine depuis un quart de siècle.

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

2.1 LES PROGRAMMES

2.1.1 Au lycée

La réforme du lycée *amorcée* au milieu des années 1980 s'appuie, entre autres, sur une nouvelle pondération des contenus; elle "s'effectue dans quatre directions...: abandon des mathématiques comme unique critère de sélection, développement des sciences appliquées et de la technologie, renouvellement des études littéraires et valorisation des études économiques", à quoi il faut ajouter "l'élévation du niveau de la formation professionnelle" (De Lorimier, 1987, p. 13 et 17). Cependant, si l'on fait "abstraction des mesures prises touchant les lycées d'enseignement professionnel", il n'y aurait pas eu "de réforme substantielle des programmes des lycées, comme ce fut le cas au primaire et au secondaire" (Laliberté, 1987, p. 97).

Toutefois, l'idée d'une réforme des programmes a, depuis, été reprise sur des bases renouvelées et avec une certaine ampleur et a donné lieu à plusieurs études et interventions remarquées. Parmi les jalons qui ont stimulé la réflexion, figurent la publication de "principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement" (Commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, 1989) et du premier rapport d'un tout nouvel organisme, le Conseil national des programmes, spécifiquement consacré à l'évolution du lycée (Conseil national des programmes, 1990). Aussi, lors de l'événement qu'a constitué sa conférence de presse du 22 avril 1991 sur la rénovation du lycée, le ministre actuel de l'Éducation a-t-il senti le besoin de communiquer brièvement l'état de sa réflexion sur le sujet, tout en soulignant que les travaux se poursuivaient. Il a attiré l'attention sur les points suivants (voir Jospin, 1991, p. 10-11):

— On doit alléger les horaires "en classe entière" et, en conséquence, procéder à une révision des programmes.

— Les programmes actuels sont conçus dans une optique trop strictement disciplinaire. Il faut plutôt, dans l'avenir, "partir de l'élève lui-même et se demander ce qu'il doit savoir, comment il doit l'apprendre".

— Les nouveaux programmes ne seront plus des "codes impératifs", mais "de véritables outils de travail pour les élèves et les enseignants".

— Enfin, ces programmes "comporteront un volet méthodologique important".

Pour ce qui est des parcours de l'enseignement professionnel qui nous concernent, i.e. qui incluent l'année "terminale" du lycée, il y en a trois principaux. Ils conduisent respectivement au baccalauréat professionnel, au baccalauréat technologique (BTn) ou au brevet de technicien (BT).

a) Créé en 1985 par la Loi sur l'enseignement technologique et professionnel (Article 7), le baccalauréat professionnel s'ouvre déjà sur 28 spécialités: commerce et services, bureautique, industries graphiques, maintenance des systèmes mécaniques automatisés, etc. Son programme comporte des troncs communs (v.g. gestion, mathématiques, etc.), auxquels s'ajoutent des modules selon les spécialités; le tout est divisé en quatre grands domaines, dont l'essentiel se présente ainsi (voir ONISEP, 1990c, p. 34-36).

   — *Formation professionnelle, technologique et scientifique*, incluant les mathématiques, la physique et la gestion (Comptabilité, structure et fonctionnement des entreprises et législation du travail): 17 à 18 heures par semaine.

   — *Expression et ouverture sur le monde*, incluant le français, une langue vivante (l'anglais est obligatoire dans certaines spécialités) et la connaissance du monde contemporain: 7 à 8 heures par semaine.

   — *Éducation artistique:* 3 heures par semaine.

   — *Éducation physique et sportive*: 3 heures par semaine.

b) Le baccalauréat technologique (voir ibid., p. 39-43), de plus en plus orienté vers la poursuite des études plutôt que vers l'emploi, comporte 17 spécialités, soit six reliées à l'industrie et au bâtiment, quatre aux industries chimiques et aux études paramédicales, deux aux arts et cinq au secteur tertiaire. Il se caractérise par l'ampleur de ses programmes, aussi bien au plan de l'enseignement général qu'à celui des connaissances spécifiquement technologiques. Il rime plutôt au choix d'une "culture technologique" qu'à celui de telle ou telle profession.

   En terminale, ses principaux contenus sont le français oral et écrit, la philosophie, les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie, une langue vivante et les connaissances technologiques et professionnelles particulières à l'option privilégiée.

c) Le brevet de technicien (voir ibid., p. 37-38), qui ne compte pas parmi les baccalauréats et qui tend à disparaître, est le point d'aboutissement de 68 sections différentes, qui "couvrent l'ensemble des activités agricoles et industrielles". Beaucoup plus spécialisé

que le baccalauréat technologique, son cursus vise à former des techniciens spécialisés, avec en vue des emplois précis.

2.1.2 Dans l'enseignement supérieur

Ici, les programmes (en 13e et 14e année) sont l'affaire des universités, de même que des "grandes" et des "moyennes" écoles.

Aperçu général

À l'université, "l'organisation actuelle des premiers cycles est très diversifiée selon les filières et les universités" (Comité national d'évaluation, 1990, p. 20). À cela s'ajoute le désarroi général de ces premiers cycles universitaires, à la fois débordés par le nombre des candidats et aux prises avec toutes les anomalies (quant aux orientations, au financement, aux chances de succès des étudiants et des étudiantes, etc.) dues aux deux modes d'admission opposés: non sélectif à l'université, sélectif partout ailleurs. Toutefois, à ce jour, bien que de nombreuses solutions aient été envisagées, "une seule a été mise en oeuvre: la rénovation des premiers cycles, à partir de 1984" (ibid., p. 19). Le bilan en est positif: assiduité, baisse des abandons et augmentation des diplômes. En contrepartie, il faut remarquer que les premiers cycles scientifiques, rénovés à près de 90%, ont été davantage touchés que ceux de lettres et sciences humaines et sociales, rénovés à moins de 50%; sans compter que "l'innovation pédagogique a été nettement plus importante dans les premières que dans les autres" (id.).

Ce problème de l'université, notamment au premier cycle, en est un, avant tout, de contenus de cours. Qu'on l'aborde par le biais des "trois logiques contradictoires qui s'y déploient: celle des étudiants, celle des enseignants ou celle des pouvoirs publics", ou au regard de la double finalité essentielle de tout enseignement supérieur: communication et enrichissement des connaissances et préparation à la vie professionnelle, c'est le "dilemme du savoir" qui s'impose dans les choix difficiles et relatifs qu'il faut faire entre divers ensembles d'orientations à la fois complémentaires et concurrentes. L'évolution récente y ajoute le dilemme du nombre et celui du changement. Aussi, est-ce devenu une évidence "que l'avenir des universités françaises soit très largement conditionné par la solution qui sera apportée aux problèmes du ***premier cycle***" (voir Lesourne, 1988, p. 261-263).

Il faut bien réaliser également que ce premier cycle de l'enseignement supérieur, aussi bien dans les champs d'étude classiques (ou traditionnels) que dans ceux dits

professionnels — et quel que soit le nom donné aux parcours ou aux institutions — ne correspond en réalité qu'à une pré-université ou à une antichambre de celle-ci. C'est un nouveau type de bouclier ou de filtre pour l'université. Aussi, les programmes y seront-ils soit très généraux, pour ceux qui doivent continuer, soit très spécialisés, pour ceux qui devraient en principe s'arrêter après un bref parcours.

Le DEUG

Le cursus spécifiquement universitaire qui conduit au diplôme d'études universitaires générales se répartit en dix spécialités (l'une ou l'autre d'entre elles étant à son tour subdivisée en sections): sciences, mathématiques appliquées et sciences sociales, sciences économiques, droit, administration économique et sociale, lettres et arts, sciences humaines, théologie, communication et sciences du langage et, enfin, sciences et techniques des activités physiques et sportives. "Pour chaque spécialité, une maquette nationale précise les enseignements obligatoires — ils occupent la moitié au moins de l'horaire — et un système d'options" (ONISEP, 1990a, p. 10). Basé sur des "unités de valeurs" (UV), dont chacune correspond à 37 heures d'enseignement, le DEUG exige 17 UV; toutefois, la terminologie et le découpage concret des contenus ne sont pas identiques dans toutes les universités.

Le DEUST, le DUT et le BTS

Le parcours de l'enseignement supérieur dit technologique ou professionnel s'articule en trois branches conduisant chacune avec son programme particulier, soit au "diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques", soit au "diplôme universitaire de technologie" ou au "brevet de technicien supérieur".

Le DEUST offre 70 spécialités très spécifiques, chacune liée à telle université et à tels besoins régionaux: l'automatique et l'informatique appliquées à la gestion de la production s'enseigne à Rouen, la biotechnique à Paris XI, la micro-informatique et la logique industrielle à Lyon, etc. Les effectifs sont, en conséquence, plutôt réduits, ce qui permet "un travail en petits groupes et un encadrement soutenu" (voir ONISEP, 1990c, p. 56-57 et 1990a, p. 8). La formation professionnelle proprement dite retient le quart de l'horaire. Aussi, les études comprennent, avant le choix d'une spécialité, une période initiale commune avec le DEUG.

Le DUT requiert de 30 à 35 heures de cours hebdomadaires, programmées sur deux années de 32 semaines chacune. Les 19 spécialités, où l'on veut former des techniciens de haut niveau, comportent souvent plusieurs sections et s'étendent des génies civil, électrique, mécanique ou thermique aux carrières juridiques ou sociales, en passant par la chimie, la biologie, l'informatique et la gestion. Les huit semaines de séjour en entreprise contribuent à l'équilibre recherché entre les deux formations, générale et pratique (voir ibid., p. 53 et p. 6).

Le BTS (voir ibid., p. 49-50 et p. 4-5), avec ses douze champs d'étude et sa centaine de spécialités et plus encore d'options, demande deux années de cours et de travaux pratiques dirigés, à raison de 32 à 35 heures par semaine, incluant un stage en entreprise de quatre à huit semaines. Au moins la moitié des cours de première année sont consacrés au français, aux mathématiques, à l'économie et à une seconde langue vivante. Les enseignements professionnels prennent le pas en deuxième année, avec les deux tiers du temps, et comportent la construction d'un projet technique. À signaler aussi les liens permanents que l'on s'efforce d'y établir entre les connaissances fondamentales et leur utilisation en contexte technologique.

L'Université de technologie de Compiègne

Unique en son genre, l'Université de technologie de Compiègne propose une formation s'étendant sur les trois cycles habituels. Les deux premières années conduisent à un "diplôme", ouvrant possiblement sur des "branches" (2e cycle), puis sur une "haute spécialisation" (3e cycle).

Les CPGÉ

Quant aux Classes préparatoires aux grandes écoles, qui constituent un monde en soi, ouvert aux bacheliers de l'enseignement général et à ceux de l'enseignement technologique, elles offrent des programmes spécifiques à leur domaine propre.

On peut considérer qu'elles recouvrent quatre grands domaines, et donc autant de larges programmes, évidemment assez subdivisés: les "prépas" *scientifiques, littéraires et artistiques, d'agronomie et de géologie*, puis *économiques* et *commerciales*. Ces études sont réparties sur un ou deux ans suivant les concours envisagés, mais elles exigent souvent une année supplémentaire, tellement le programme est chargé et grande la demande de

"capacité de travail", tout comme de "résistance physique et psychologique" (voir ONISEP, 1990a, p. 14).

2.2 LA PÉDAGOGIE ET LES RESSOURCES DIDACTIQUES

2.2.1 Pédagogie: situation et propos

La relative stagnation de la pratique pédagogique en France, tout au moins jusqu'à très récemment, s'explique, entre autres, par les causes suivantes: une grave lacune dans la formation des enseignants et enseignantes, le caractère finalement non avenue des meilleurs rapports de recherche et, surtout, une conception particulière de la pédagogie dans l'enseignement:

> " Tout ce qui est "pédagogie" suscite en France, dans de nombreux milieux, le mépris ou la dérision... Le fond du problème est que les responsables du système éducatif français et beaucoup de ses acteurs ne croient pas qu'enseigner soit un métier, mais un art. Rien de ce qui fait un bon professeur ne saurait donc s'enseigner, hormis les connaissances" (Prost, 1983, p. 217).

La diversité croissante de la population scolaire ne vient pas simplifier les choses. Dans les lycées, la multiplication des sections s'avère une réponse en partie satisfaisante à cette difficulté. En outre, à l'intérieur même de chaque section, on veut jouer sur trois facteurs d'adaptation expresse de l'enseignement au type d'élèves; ce sont "le rapport aux savoirs (intuition, analyse, déduction, induction), les types d'activités et les formes de communication" (écrites, orales, manuelles, etc.) (voir ibid., p. 82). Cette diversification des études se réalise aussi par le biais des Centres de documentation et d'information (CDI), qui permettent aux lycéens "d'autres activités que des cours à suivre et des devoirs à faire" et qui s'installent à côté de la classe comme "d'autres lieux de travail et d'apprentissage" et, à côté du professeur, comme "d'autres ressources documentaires". C'est un encouragement et un entraînement au travail autonome qui fait l'objet d'une attention nationale depuis le début des années 70 (voir id.).

La filière technique ajoute de nouvelles complications. La "diversité des médiations par rapport à une culture commune" et "une stratégie par des petites marches d'escalier" s'y imposent d'une façon particulière, comme s'en exprimait récemment une spécialiste en la matière, lors d'une réunion de travail privée. C'était aussi l'occasion de rappeler que la pédagogie n'est pas une pierre philosophale et que l'on ne saurait honnêtement lui en vouloir de ses échecs à réussir des missions impossibles.

Dans l'ensemble, tous les essais et efforts d'amélioration du côté pédagogie de l'enseignement paraissent bien se situer à l'enseigne d'un meilleur appui scientifique, et cela dans une double direction: celle de soutiens diversifiés aux cours magistraux et celle d'une "dé-parcellisation" et d'une "dé-homogénéisation" des contenus, des horaires et des pratiques. On fera aussi état des travaux récents concernant "la construction des savoirs" et les "conditions de leur appropriation", tout comme du fait qu'une "relation éducative atomisée" et un enseignement magistral "exclusif" s'opposent à deux objectifs de l'éducation: "la démarche expérimentale et la formation méthodologique" (Meirieu, 1990, p. 92-93). Les recommandations de la commission de réflexion présidée par Pierre Bourdieu et François Gros vont tout à fait dans ce sens: diversification des formes de la communication pédagogique, distinction entre savoirs assimilés et savoirs proposés, introduction de formes d'enseignement subsidiaires aux cours traditionnels (Commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, 1989, p. 10).

En pratique, toutes ces visions et ces tendances se retrouvent, pour ainsi dire, dans un catalyseur dont on parle beaucoup depuis une dizaine d'années et que l'on dénomme "la pédagogie différenciée". Ce courant, qui a fait son chemin en passant du collège au lycée, revêt surtout deux formes, consistant soit à diversifier le vocabulaire, les méthodes, les exercices, etc. en conservant le groupe-classe traditionnel, soit à former de nouveaux auditoires dits, suivant leur élément de base, "groupes niveau-matière" ou "groupes de besoin" (voir de Lorimier, 1987, p. 42-43).

2.2.2 Ressources didactiques

Dans ce domaine, très vaste et qui va des laboratoires aux bibliothèques en passant par l'ensemble des technologies nouvelles d'information et de communication, les années 1980 ont donné lieu à un nombre considérable d'études, de rapports et d'initiatives. Il est impossible de rendre justice ici à tout cet effort, surtout de faire le point sur les suites nombreuses, mais, sauf erreur, plutôt éparses et souvent timides, qui leur ont été données. Il existe cependant, sur la situation des bibliothèques universitaires, un rapport récent, le rapport Miquel, dont il convient de dire un mot.

Après la lecture de ce document, il faut presque conclure à une grande misère des bibliothèques universitaires. En effet, une fois posé que "lecture, information et préparation à la recherche constituent un tout, non seulement en soi, mais dans la continuité d'un

cursus, à partir, au moins, des lycées", il n'y est question — pour donner la mesure du problème — de rien moins que:

— d'une urgente nouvelle politique,
— de l'avènement d'un nouvel esprit,
— de 1 500 postes de professionnels à créer d'ici à 1995,
— d'un investissement minimal de 240 millions de francs par année pendant 10 ans,
— d'un budget de fonctionnement global porté de 150 à 600 millions de francs en 5 ans,
— etc. (voir Miquel, 1989, p. 73 et 29).

C'est assez dire que pratiquement tous les secteurs sont touchés: locaux, personnel, collections, périodiques, informatique, rôles et statuts, mentalités, financement, coopération interbibliothèques, etc. D'une part, l'accroissement très fort du nombre d'étudiants, d'autre part l'inflation des coûts de la documentation ont amené les responsables politiques et éducatifs à négliger les crédits aux bibliothèques au cours des dernières dix années spécialement. Le résultat en est qu'à la veille d'une certaine unification européenne (1993) la France "risque d'être le parent pauvre de l'Europe" dans ce champ (ibid. p. 12).

TABLEAU 6

SITUATION, SELON DIVERS INDICATEURS, DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES EN RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE ALLEMANDE (RFA) ET EN FRANCE EN 1984

INDICATEURS	RFA	FRANCE
• Étudiants	919 235	931 943
• Employés	6 407	3 243
• Volumes (en millions)	65	17
• Communications et prêts (en millions)	25,4	7,5
• Prêts entre bibliothèques (en millions)	1,2	0,34

Source: Miquel, 1989, p. 28.

La Commission Miquel éclaire son propos en comparant la situation des bibliothèques universitaires en France et en République fédérale allemande. Dans le contexte du présent rapport, qui touche autant l'un que l'autre pays, il ressort que les

données de cette situation, réunies dans le tableau 6 ci-haut, sont également révélatrices de la pédagogie qui est mise de l'avant en deçà et au-delà du Rhin. Dans le premier cas, on met volontiers l'accent sur *le cours*, tandis que, dans le second (qui s'apparente d'ailleurs à celui de la Grande-Bretagne, sur laquelle la Commission cite aussi des chiffres éloquents), on valorise bien davantage le travail personnel et l'échange à partir de *documents*.

On n'a pas sonné en vain le clairon. L'événement majeur a été la création du Conseil supérieur des bibliothèques au début de 1990. Des augmentations budgétaires substantielles, d'ailleurs commencées dès 1988, ont accompagné cette décision. Elles permettront de s'attaquer notamment aux questions d'acquisition d'ouvrages, de développement des ressources informatiques, d'accueil des étudiants, de modernisation et d'agrandissement des locaux, d'intégration des différentes bibliothèques, etc.

2.3 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET LA DIPLOMATION

2.3.1 Traits majeurs

Le baccalauréat

Ce qui est au centre, réel et psychologique, de tout le système éducatif et de tous les cheminements scolaires en France, c'est le baccalauréat, "un examen qui fait depuis longtemps l'objet d'une valorisation symbolique et sociale extrêmement lourde, au point qu'il est devenu comme le modèle de toute certification scolaire" (Prost, 1983, p. 133).

Malgré ce "prestige presque obsessionnel" (id.), il n'en est pas moins remis en cause pour de multiples raisons (voir ibid., p. 133-136):

— fondamentalement, car "au niveau national, rien ne garantit la régulation globale de l'examen";

— techniquement, "car le baccalauréat est un examen lourd, coûteux et fragile, du fait même de sa masse";

— pédagogiquement, car "le baccalauréat a l'inconvénient de ne pas s'inscrire de manière toujours évidente dans la continuité du cursus scolaire" ;

— il est souvent à l'origine de tensions et de rivalités entre les disciplines enseignées à l'intérieur d'un lycée.

Le DEUG, le DUT et le BTS

Les trois autres diplômes les plus en vue et les plus en vogue, qui viennent immédiatement après le baccalauréat, sont le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales), le DUT (Diplôme universitaire de technologie) et le BTS (Brevet de technicien supérieur).

Le premier de ces diplômes, le DEUG, ouvre la voie, *de manière non sélective*, à d'autres études supérieures, mais, pour cette raison même, il tend à freiner la nécessaire diversification verticale de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'élargissement de la gamme des niveaux auxquels un étudiant ou une étudiante peut avoir accès dans toute discipline ou spécialité (voir Lesourne, 1988, p. 263).

Pour ce qui est du DUT, concurrent bien malgré lui du DEUG, son image de marque l'emporte de beaucoup sur celui-ci. Il comporte une double assurance: celle d'une insertion professionnelle rapide et celle de l'admission en deuxième cycle universitaire, voire dans une école d'ingénieurs. Aussi, à la rentrée de 1990, c'était la bousculade pour être admis dans un institut universitaire de technologie: 37 000 l'ont été sur 360 000 (voir Lamoure, 1991b, p. 96).

Le BTS se trouve, lui aussi, en compétition avec le DUT, car leur champ d'étude est sensiblement le même, le degré de spécialisation auquel veut mener le DUT constituant la différence entre les deux, avec, comme corollaire, une prédilection (théorique) respective pour le travail (BTS) ou pour les longues études (DUT).

2.3.2 Traits complémentaires

Après cette mise en place, et dans la continuité de ce qui en a été dit précédemment, en traitant des programmes et de l'organisation, c'est à ces quatre types de diplômes que nous nous en tiendrons pour en dégager quelques caractéristiques complémentaires.

a) Les baccalauréats

Le baccalauréat général, qui "n'atteste que d'un bon niveau d'enseignement général", sans ouvrir directement à aucune profession (voir CCE, 1987, p. 104), comporte des épreuves obligatoires et d'autres facultatives, réparties en orales et écrites. Les principales matières d'examen sont la philosophie, la littérature, l'histoire et la géographie,

les mathématiques, les sciences économiques et les langues secondes. On sait que ce baccalauréat général se divise en huit séries différentes.

Le baccalauréat technologique (BTn), réparti en 17 séries au moins, comporte des épreuves écrites, orales et pratiques. Par ailleurs, dans le cas du choix d'une formation en alternance école-entreprise, l'examen est aussi de ce type. Ce baccalauréat sanctionne à la fois des connaissances générales et une formation professionnelle. Il est de plus en plus tourné vers les études supérieures, quoique ouvrant directement à une carrière technique, v.g. de cadre moyen (voir idem).

Le baccalauréat professionnel, préparé en deux ans avec un BEP ou l'équivalent, comprend des épreuves obligatoires en formation professionnelle, technologique et scientifique (incluant les mathématiques, la physique et la gestion), de même qu'en français et en connaissance du monde contemporain. L'éducation artistique et l'éducation physique sont évaluées en cours de formation. Bien qu'il donne accès de plein droit à des études plus avancées, ce baccalauréat atteste avant tout d'une qualification professionnelle et invite ses titulaires à privilégier le domaine technique plutôt que théorique.

b) Quelques diplômes de l'enseignement supérieur

Le *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) est le premier diplôme délivré par l'université, en principe après deux ans d'étude. En réalité, il faudrait plutôt parler **des** DEUG, car il en existe de divers types, sans compter le DEUG scientifique et technologique appelé DEUST (voir la section 2.1.2). Ce dernier diplôme, avec ses 70 spécialités, s'adapte aux débouchés régionaux et permet au petit nombre des intéressés dans chaque branche (10 à 15) de s'insérer rapidement dans la vie active, bien que plusieurs continuent vers une maîtrise de sciences techniques ou une école nationale d'ingénieurs.

Le *diplôme universitaire de technologie* (DUT) a une popularité croissante en raison de la sélection sévère des étudiants et des étudiantes qui y parviennent et de la formation rigoureuse qui y conduit. En 1988, on a délivré 26 648 DUT et, en 1988-1989, on comptait 65 941 étudiants, dont 36 500 en 1re année. En 1990-1991, le nombre d'étudiants et d'étudiantes se situait autour de 72 000. La présence aux cours est obligatoire, le contrôle est continu en vue du diplôme, l'évaluation du stage en entreprise s'y intègre, l'examen comporte la soutenance d'un projet technique, le redoublement d'une seule année est toléré et il y a sélection entre la 1re et la 2e année.

Enfin, *le brevet de technicien supérieur* (BTS) comprend, lui aussi, la soutenance d'un projet technique à l'examen, par ailleurs axé, pour les deux tiers, sur des épreuves technologiques. Le baccalauréat, un dossier de candidature et, parfois, en plus, un entretien *ad hoc* sont nécessaires pour l'admission. "En moyenne, huit candidats se disputent une place" et même, "pour les sections les plus convoitées..., ils sont vingt-cinq à trente" (ONISEP, 1990c, p. 51). Très en vogue, ce BTS comptait plus de 163 000 étudiants en 1988-89, dont 88 000 en 1re année, avec près de 40 000 diplômés en 1988. En 1990-1991, le nombre d'inscrits dépassait 200 000. Pour le bénéfice de plusieurs, le BTS peut être préparé dans le cadre de l'apprentissage, en cours du soir ou via le Centre national d'enseignement à distance (CNED).

2.3.3 Passerelles

Ensemble, l'enseignement secondaire au lycée et l'enseignement supérieur constituent un vaste réseau d'enseignements général et technologique, ou technique, dans lequel les viaducs sont nombreux et assez accessibles. Cela autant à l'intérieur de chacun de ces deux niveaux d'enseignement (i.e. dans les différentes filières générales ou proprement technologiques) qu'entre les deux niveaux (secondaire et supérieur) eux-mêmes. Cependant, plusieurs de ces passerelles se trouvent piégées ou encore court-circuitées. En fait, dans cet apparent jeu démocratique absolu, trois forces majeures se rencontrent et s'imposent. On pourrait les nommer dirigisme, libéralisme et darwinisme scolaires. Dans le premier cas, il s'agit de la traditionnelle "orientation", qui agit partout dans le système éducatif français. Le libéralisme renvoie à un certain libre jeu de l'offre et de la demande, à une concurrence qui ne se dément pas, avec, comme résultat là aussi, une amélioration sensible de la condition générale, mais non sans hiérarchisation. Le darwinisme s'exprime dans une sélection naturelle individuelle, culturelle et sociale, où tous les atouts de chacun comptent, pour le meilleur (toutes les ambitions sont permises) et pour le pire (les redoublements, les abandons et les échecs étant, d'une manière générale, particulièrement élevés).

3. LE COUPLE CENTRAL

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

Le portrait des enseignants et enseignantes qui nous occupent renvoie à des caractéristiques générales et à d'autres, particulières, suivant qu'elles se présentent dans l'ensemble du corps professoral ou chez des groupes concernés par tel ou tel stade du cursus scolaire. Dans la mesure du possible, ce seront les traits spécifiques qui seront le plus retenus, en abordant brièvement les questions de *situation* et de *formation* de ces enseignants, pour terminer par un coup d'oeil sur *l'horizon* immédiat.

3.1.1 Situation

Un métier de plus en plus complexe

En raison de la modification de plusieurs tâches traditionnelles et parce que plusieurs autres tâches, jadis occultées ou périphériques, se sont ajoutées, la situation d'enseignant comme telle n'est plus la même. La Commission Prost (voir Prost, 1983, p. 200-203) attire l'attention sur une dizaine de ces "nouvelles" performances incontournables et qui en font bien ressortir la complexité:

— garder ses connaissances à jour dans le contexte actuel de rapide évolution et des contenus et des méthodes;

— réussir — et encore là simplement pour donner un cours — à vaincre l'apathie et le désintérêt croissants d'un grand nombre d'élèves;

— dans le contexte de plus en plus obligé du décloisonnement des disciplines, ajouter à sa spécialisation la maîtrise au moins minimale des matières ainsi devenues plus ou moins connexes;

— rendre positifs tous les changements dans l'organisation du travail des élèves, compte tenu de la conjoncture d'hétérogénéité et de non motivation de ceux-ci, tout comme de retrait *ad hoc* des familles, et même des administrations;

— arriver à la quadrature du cercle dans le domaine de l'évaluation et de la notation, au milieu d'impératifs contradictoires de toutes sortes (personnels, scolaires, sociaux, etc.);

— rester chef d'orchestre dans la classe malgré la diversité des groupes en présence, leurs attentes diverses, leur opposition, etc.;

— parvenir à une synthèse harmonieuse entre l'enseignement, la cogestion de la classe, l'interdisciplinarité, l'insertion dans une équipe pédagogique, la collaboration avec l'administration, etc.;

— aménager une relation éducative avec les élèves dans tel espace — maintenant obligé — qui va de l'influence immanente à l'enseignement jusqu'aux rôles d'aide, de confident et même de bouée de sauvetage.

Un milieu fortement syndiqué

Dans le secteur public, près de 80% du personnel est membre d'un syndicat, alors que ce taux n'est que de 25% dans l'ensemble de la population active. On se trouve donc en présence d'un phénomène de masse. Mais il s'agit d'un "syndicalisme foisonnant: les organisations syndicales sont très nombreuses, de tailles extrêmement variées, et les enseignants s'y regroupent par affinités idéologiques" (AFAE, 1987, fiche 25-1).

C'est la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN) qui domine le paysage avec ses 45 syndicats, dont le Syndicat National des Enseignants de Second Degré (SNES), qui regroupe des professeurs de collège et de lycée, celui de l'Enseignement Technique et d'Apprentissage Autonome (SNETAA), qui rassemble le personnel des lycées d'enseignement professionnel (LEP), et celui des Professeurs de l'Enseignement Supérieur (SNE Sup).

3.1.2 Formation

Sur la foi de plusieurs recherches, et chiffres à l'appui, le Groupe de travail national sur les seconds cycles pose que, malgré toutes les accusations qui ont cours, "le corps enseignant des lycées reste compétent", même si, là également, "des individus... font leur métier à la légère, et d'autres échouent malgré leur bonne volonté" (Prost, 1983, p. 197).

Cette constatation générale est cependant nuancée ultérieurement en admettant en partie "que les professeurs de lycée ont un haut niveau de formation académique, mais qu'en revanche leur formation professionnelle est très insuffisante" (ibid., p. 211). C'est que "ni l'agrégation, ni le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) ne donnent pleine satisfaction dans le domaine même où ils prétendent exceller: le niveau intellectuel et les connaissances" (ibid., p. 212).

C'est sur ce fond de scène qu'apparaissent ces précisions statistiques suivant lesquelles:

— dans les lycées (généraux), l'enseignement est assuré à 87,3% par des enseignants de type lycée, pour 3% par des enseignants de type lycée professionnel[1], pour 5,2% par des enseignants d'éducation physique et sportive et pour 4,5% par des maîtres auxiliaires et contractuels;

— dans les lycées professionnels, 84,5% des enseignants sont des professeurs de lycée professionnel[1] et 7,3% des non-titulaires (voir MEN, 1988b, p. 76).

Dans ce domaine de la formation, initiale et continue, des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire (y compris le lycé), un tournant majeur est actuellement en train de se produire, soit la mise en place de nouveaux lieux de formation, dénommés Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). C'est la Loi d'orientation de 1989, déjà citée, qui a prévu la création de ces instituts, appelés à brève échéance à remplacer la plupart des écoles normales. L'année 1990-1991 en a été une d'expérimentation dans trois académies (Lille, Reims et Grenoble). À l'automne 1991, il doit y avoir au moins un IUFM à l'intérieur de chacune des 26 académies du territoire métropolitain. Ces centres de formation sont rattachés "à une ou plusieurs universités", précise la loi, mais, dans certaines circonstances, ils peuvent aussi être reliés "à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que des universités" (Loi d'orientation, 1989, article 17).

Un rapport annexé à la Loi d'orientation précise que les IUFM "conduiront la formation professionnelle initiale des enseignants et participeront à leur formation continue" (France, Assemblée nationale, 1989, p. 25). Un autre passage du même rapport souligne que, à partir de 1992, tous les enseignants seront recrutés au niveau de la licence (soit après 15 ans de scolarité) et bénéficieront, *après* leur recrutement, d'une formation professionnelle qui comportera "une base commune de formation" et des "formations spécifiques" destinés à prendre en compte "la diversité des disciplines et des niveaux d'enseignement" (ibid., p. 24). Quant aux trois objectifs de la formation qui sera commune à tous, on les résume ainsi:

— "l'acquisition des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les situations d'apprentissage et d'enseignement;

— une connaissance de l'institution scolaire, de ses publics et de l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils vivent;

(1) Dans ces données, les enseignants "de type lycée" comprennent les agrégés et les détenteurs du CAPES ou du CAPET (Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement technique). Le "type lycée professionnel" s'applique aux chefs de travaux et aux professeurs du lycée professionnel du premier grade.

— l'acquisition de compétences dans les différentes techniques de la communication et de l'informatique" (id.).

Dans une optique de formation continue, rappelons aussi l'existence des MAFPEN ou "Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale". Chaque MAFPEN est autonome dans son académie. Son action s'exerce principalement par le moyen de stages de formation, en établissement ou hors les murs, d'une année, d'un trimestre ou d'une semaine, suivant les circonstances et les besoins des enseignants et de leur collectivité. L'éventail de ces formations est très varié. Il va d'une "mise à jour des connaissances" à "une maîtrise de compétences professionnelles nouvelles", en passant par diverses démarches de nature pédagogique: le travail en équipe, l'animation, l'évaluation, la pédagogie différenciée, etc. (voir Le Meignen, 1990, p. 42-43).

3.1.3 Vers demain

Relativement au personnel enseignant, deux préoccupations majeures animent le système éducatif français quand il regarde l'avenir, même immédiat: le recrutement et la formation.

À la fin de 1987, le Plan pour l'avenir de l'éducation nationale rendu public par le ministre Monory prévoyait, jusqu'en l'an 2000, un besoin global de 290 000 enseignants et enseignantes, puis s'interrogeait sur la possibilité d'y répondre "au niveau requis dans tous les cycles d'enseignement et dans toutes les disciplines" (MEN, 1988a, p. 20). La réponse est sans équivoque: "L'analyse de la situation actuelle permet de répondre sans hésitation par la négative car l'Éducation nationale se trouve confrontée à une grave crise de recrutement" (id.).

Aussi, en traitant explicitement des lycées, le Conseil national des programmes, dans un rapport récent et à la suite d'un constat semblable, souhaite-t-il que l'Éducation nationale favorise "par diverses mesures d'incitation financière le prérecrutement et le recrutement d'enseignants qualifiés" (Conseil national des programmes, 1990, p. 2).

Dès 1982, dans son rapport sur *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, André de Peretti en appelait à une réforme radicale à la fois du recrutement et de la formation (voir Prost, 1985, p. 183). La récente création des IUFM paraît une importante réponse à de telles recommandations.

Pour sa part, le Comité national d'évaluation, dans un rapport également récent, fait état de ce double problème fondamental de recrutement et de formation pour le personnel enseignant du second degré, des filières professionnelles et des études supérieures. Il insiste sur deux nécessités intimement liées: "la régularisation des flux annuels de recrutement" et "la qualité du recrutement" (Comité national d'évaluation, 1990, p. 25).

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

Les tableaux 7 et 8 fournissent quelques statistiques de base sur les étudiants et étudiantes qui, en 1988-1989, étaient inscrits dans un cheminement d'études de la fin du secondaire ou des premières années de l'enseignement supérieur. Ces données incluent le secteur privé. On peut considérer que la presque totalité de ces étudiants étaient inscrits à temps complet dans l'un ou l'autre des cheminements ou des établissements mentionnés et que, sauf pour le BEP, la plupart se trouvaient effectivement dans une 12e, une 13e ou une 14e année de scolarité, au sens retenu dans le tableau 5.

En 1988-1989, il y avait donc, selon ce qui ressort du tableau 7, environ 500 000 jeunes qui étaient inscrits dans l'une ou l'autre des deux années du baccalauréat professionnel (10%) ou dans la dernière année du baccalauréat général ou technologique (90%). Le tableau 7 indique également, à titre d'information plus large, combien de jeunes étaient engagés dans des études conduisant à un BEP; on se rappellera cependant que, dans la plupart des cas, un BEP ne correspond qu'à 11 ans de scolarité.

Le nombre d'inscrits dans les premiers cycles universitaires est, comme le montre le tableau 8, sensiblement le même que dans les trois baccalauréats mentionnés dans le paragraphe précédent (477 726 dans un cas et 500 637 dans l'autre). En étudiant ce tableau, on réalise également que trois des cheminements dont il a été le plus question dans les pages précédentes, soit celui des IUT, des STS et des CPGÉ, totalisent 287 672 étudiants et étudiantes, soit environ le tiers — ou peut-être le quart si l'on tient compte du fait que le tableau 8 n'inclut pas toutes les écoles spécialisées et les écoles diverses dans le domaine social et de la santé dont fait état le tableau 5 — de ceux qui, après avoir obtenu un baccalauréat (ou, dans certains cas, peu nombreux, l'équivalent), effectuent une 13e ou une 14e année de scolarité. Par ailleurs, on aura remarqué que, en dix ans, la croissance des effectifs dans les cheminements mentionnés a été de 33% et qu'elle a été particulièrement forte dans les STS des lycées et les écoles de commerce.

TABLEAU 7

POPULATION ÉTUDIANTE INSCRITE DANS CERTAINS CHEMINEMENTS D'ÉTUDES DE LA FIN DU SECONDAIRE, DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, EN FRANCE, EN 1988-1989

CHEMINEMENT	NOMBRE	
Brevet d'études professionnelles (BEP)		
• Première année	233 326	
• Deuxième année	212 119	
TOTAL		445 445
Baccalauréat professionnel		
• Première année	29 799	
• Deuxième année	18 560	
TOTAL		48 359
Terminale du lycée (Baccalauréat général et technologique)		452 278
GRAND TOTAL		946 082

Source: Rémond, 1989, Annexe, tableau 3.

La documentation disponible contient de nombreux autres renseignements qui aident à dégager la portée de ces données et, à l'occasion, les actualisent. En voici quelques-uns, jugés pertinents dans les circonstances.

a) En 1989, le pourcentage de *bacheliers* dans la classe d'âge concernée atteignait 38%; selon les prévisions faites, il sera de 48% en 1993 (voir France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, avec la collaboration du GIP RECLUS, 1990, p. 2). Quant au *taux d'accès* en terminale, calculé également selon la classe d'âge, on l'évaluait à 45,5% en 1988-1989 et on prévoyait qu'il atteindrait 60% en 1993-1994 (voir Prost, 1991, p. 49).

b) Dans les premiers cycles universitaires, les échecs et les abandons sont très nombreux. Dans une étude récente, on affirme même que "le taux de succès n'y dépasse pas en moyenne 50%" (Comité national d'évaluation, 1990, p. 5).

TABLEAU 8

POPULATION ÉTUDIANTE "DANS L'ENSEMBLE DES FORMATIONS INITIALES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR"(1) EN FRANCE, EN 1988-1989, DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, ET ACCROISSEMENT DEPUIS DIX ANS.

CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	+ DEPUIS DIX ANS (%)	DANS SECTEUR PUBLIC
• Universités (72)	956 621 (477 726)(1)	19	IDEM
• Instituts universitaires de technologie (IUT) (71)	65 941	31	IDEM
• Sections de techniciens supérieurs (STS)	163 791	188	86 744
• Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGÉ)	57 940	43	45 876
• Pour ingénieurs (73, dont Univ. de technologie de Compiègne)	52 782	46	29 508
• Écoles de commerce	31 235	159	—
• Facultés privées	18 361	37	0
TOTAL	1 346 671 (867 776) (1)	33	162 128

Source: Comité national d'évaluation, 1990, p. 31 et 32.

(1) Sauf dans le cas des universités, cette formulation ne pose guère de problème; elle s'applique à la quasi-totalité des étudiants et étudiantes inscrits dans les établissements mentionnés. Cependant, elle est très englobante et moins précise lorsqu'il s'agit des universités. La même source mentionne d'ailleurs, à la page suivante (32), que les premiers cycles universitaires comptaient, en 1988-1989, 477 726 personnes. Une autre source (France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, avec la collaboration du GIP RECLUS, 1990, p. 5), cite d'ailleurs, pour la même année, un chiffre similaire, soit 468 722, et ajoute que "les effectifs du premier cycle universitaire... représentent... 49,5% du total des inscrits". Quant au "premier cycle universitaire", il comprend essentiellement les inscrits au DEUG et au DEUST (voir tableau 5). Dans le contexte de cette étude, le chiffre le plus significatif est donc le second. Une donnée publiée récemment dans *Le Monde de l'éducation* (voir Bédarida, Bobasch et Kerviel, 1991, p. 21) confirme ce point: on y souligne en effet que, en 1990-1991, les effectifs étudiants inscrits dans un DEUG s'élevaient à 503 000.

c) En 1989-1990 et, si l'on s'en remet aux données partielles que nous avons pu consulter, de nouveau en 1990-1991, les effectifs ont augmenté dans tous les cheminements qui recouvrent les 12e à 14e année d'étude. Ainsi, dans les premiers cycles universitaires, en 1989-1990, l'augmentation aurait été de plus de 8% (MEN, 1990a, p. 1) et d'environ 3,5% dans les IUT (Comité national d'évaluation, 1990, p. 33).

d) En 1987-1988, le taux de scolarisation des jeunes de 17, 18, 19, 20 et 21 ans était respectivement de 79%, 63%, 46%, 31% et 21%. Pour chacune des années, le taux de scolarisation des filles était un peu plus élevé que celui des garçons, mais la différence était moindre à 20 et à 21 ans que pour les années antérieures (voir OCDE, 1990c, p. 108-109).

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

"Chaque société, rappelle Emmanuel Garrigues, dans le temps et dans l'espace, tient sur elle-même un discours dans lequel elle (s') explique à elle-même et à chacun..." (1977, p. 24). L'école, et plus généralement le discours scolaire, paraît ici l'un des hauts lieux de cette expression. Cependant, il reste à voir si, dans le cas présent, ce discours peut satisfaire complètement, s'il n'y aurait pas, par exemple, comme toujours, quelques failles dans son volet idéologique. De là, différentes inquiétudes quant à l'adéquation de ce discours à la réalité.

4.1 QUELQUES THÈMES GÉNÉRAUX

Dans ce décor, plusieurs thèmes sont abordés:

— Il y a celui de la promotion au rang de "lycée" et de "baccalauréat" d'un certain nombre d'institutions et de diplômes jusqu'ici beaucoup plus modestes.

— Il y a également le thème de la démocratisation, partiellement fausse elle aussi, car, par exemple, en certains milieux typiques, "les enfants d'ouvriers sont progressivement écartés des filières les plus prestigieuses" (Prost, 1985, p. 64-65).

— L'éventuelle réforme Jospin, annoncée le 22 avril 1991, suscite aussi des questions, surtout qu'elle refuse de s'attaquer à ce qui semble à un Laurent Schwartz "le problème central" du système éducatif français (1991), celui de la sélection, vue par ce spécialiste comme nécessaire à l'entrée de l'enseignement supérieur. Le ministre ne veut pas en entendre parler, par crainte de querelles sémantiques, idéologiques ou politiques qui viendraient compliquer davantage la présente situation (voir Schwartz, 1991).

— Dans ce plan de réforme, on déplore également l'absence de deux autres questions majeures, soit le contenu exprès des programmes et l'avenir du baccalauréat. Sans compter que le tout se trouvera soumis "pour l'essentiel, à l'attitude des enseignants" (Courtois, 1991).

— Un autre grand sujet de préoccupations est la signification et les modalités de réalisation de "l'objectif du 80%". C'est à ce dernier thème uniquement, qui se situe au coeur de la problématique actuelle relative à l'orientation des 12e à 14e années de scolarité des jeunes, que nous pourrons nous attarder quelque peu.

4.2 L'OBJECTIF DU 80%

Dans l'un de ses rapports, le Haut Comité Éducation-Économie se réjouit de voir plusieurs de ses propositions antérieures retenues et actualisées, principalement celle qui traitait d'"objectifs quantifiés", à savoir: "Amener d'ici l'an 2000 "tous les *jeunes au niveau d'un CAP* (Certificat d'aptitude professionnelle)" et "80% de la classe d'âge *au niveau du baccalauréat*" (1988a, p. 5).

La Loi d'orientation de l'éducation de 1989 est venue entériner tout cela en faisant de cette recommandation un objectif national (voir l'article 3). Concrètement, cela signifie que, "en l'an 2000,... la part d'une génération obtenant le baccalauréat serait d'environ 58%, alors qu'elle était de 33% en 1987. Il est envisagé d'accueillir alors 1 800 000 étudiants, dont 300 000 étudiants supplémentaires dans les seuls premiers cycles universitaires" (Comité national d'évaluation, 1990, p. 5).

Certains ont parlé ici de cru et de cuit. Au moins trois grandes réflexions (la dernière à plusieurs facettes) paraissent s'inspirer de cette analogie.

4.2.1 De quoi parle-t-on?

Il y a eu maldonne, souligne *Le Monde de l'éducation* de mai 1991, sous la rubrique "En route pour les 80%!". Au lieu de prévenir un malentendu entre l'acception traditionnelle du terme "baccalauréat" et son application nouvelle et opportune au domaine professionnel, les responsables politiques ont laissé l'imbroglio porter ses fruits: "Au départ était le slogan "*80% d'une classe d'âge au niveau IV*". Pour ses promoteurs, il ne signifiait pas 80% de bacheliers, et encore moins de bacheliers classiques; c'est pourtant ce qui a été entendu" (Valo, 1991a, p. 24).

De fait, cette visée d'élévation de la formation *au niveau* du baccalauréat est largement axée sur l'enseignement technologique ou professionnel. Il s'agit d'"un pari rendu nécessaire par l'évolution de la technologie" (ONISEP, 1990c, p. 19); de fait, "l'enseignement technique... participera pour moitié à la réalisation de l'objectif" (id.). Par rapport à 1989, les bacheliers généraux passeront, en l'an 2000, de 65% des lauréats à 50%; au contraire, les bacheliers professionnels auront fait un saut de 4% à 20%. La réalité complexe de la situation s'exprime aussi en ceci que "pour éviter que l'augmentation des bacheliers technologiques ne se traduise dans des poursuites d'études à l'université où ils connaissent un taux d'échec élevé, il est prévu d'accroître les capacités d'accueil en STS (Section de techniciens supérieurs) et IUT (Institut universitaire de technologie)" (id.).

4.2.2 Le 20% restant

Considérant la situation par l'autre bout de la lorgnette, le même périodique, dans sa livraison de janvier dernier (voir Bobasch, 1991a), s'inquiétait du 20% de jeunes restant: "Qui sont ces jeunes en situation de virtuelle exclusion? Que leur propose le système éducatif? Et quel sera leur avenir?" Ils étaient plus de 120 000 à abandonner ainsi, en 1986, avant le lycée, avant l'année terminale des cycles courts professionnels (CAP et BEP) ou à des niveaux encore inférieurs. Il faudrait ajouter à cela les jeunes qui sortent des lycées professionnels avant d'avoir obtenu le moindre diplôme.

On retrouve ces jeunes surtout dans les Sections d'éducation spécialisée (SES), les Classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les Classes préparatoires à l'apprentissage (CPA); aussi, on ne peut pas dire que le problème reste entier, mais il demeure quand même immense dans ce tiers monde de l'éducation. L'objectif à court terme est de réduire de 15% (en 1986) à 6% en l'an 2000 le nombre des sans diplôme dans la population active, au terme de la scolarité obligatoire.

4.2.3 Derrière les chiffres: interrogations plus fondamentales

Tout un ensemble de préoccupations du même ordre trouvent leur expression chez Lesourne (1988). Naturellement, on ne peut ici qu'en esquisser les principales:

a) On s'effraie d'une recherche hypertrophiée de connaissances, surtout abstraites, plus ou moins en rupture de ban avec les réalités personnelles et sociales.

Considérant comme un paradoxe que l'enseignement secondaire, lycées inclus, soit présentement obnubilé par une priorité d'acquisition de connaissances plutôt que de préparation à la vie active, où la majorité des jeunes entrent à la fin de leurs études secondaires, il constate que "ces finalités implicites, qui sont intériorisées par les principaux acteurs, les conduisent inconsciemment à envisager comme situation idéale de référence un état où 100% d'une classe d'âge, arrivée sans retard au collège, terminerait son parcours par une réussite à un baccalauréat d'enseignement général" (Lesourne, 1988, p. 245) et conclut à "l'absurdité d'une telle référence" (id.).

b) Vient ensuite un examen circonstancié de l'objectif de 80%.

L'interprétation de cet objectif par l'opinion publique dans le sens que "80% d'une classe d'âge obtiendront à la fin du siècle le baccalauréat d'enseignement général actuel" paraît "naturellement fausse sur trois points":

— le chiffre de 80% porte sur *la fraction des élèves arrivant en classe terminale* (du lycée), et non sur celle ayant obtenu le baccalauréat...;

— les diplômes du baccalauréat général représentent actuellement 67% du total des bacheliers, contre 83% en 1970. Il va de soi qu'à la fin du siècle les élèves continueront à se distribuer entre toutes les filières...;

— mais surtout, "il est essentiel de comprendre que *le niveau des baccalauréats et leur valeur relative sur le marché seront modifiés par le changement du volume et de la composition des populations scolaires*" (Lesourne, 1988, p. 315-316).

c) Et puis n'y aurait-il pas eu erreur de cible? D'une part, les compétences dont la société aura un besoin croissant "ne sont nullement la conséquence automatique d'un transfert de connaissances". D'autre part, tout l'effort va porter "sur l'accroissement plus rapide des effectifs sortant au niveau IV" (i.e. des classes terminales de lycée), plutôt que "sur l'amélioration sensible des compétences au niveau V" (i.e. des sorties des cycles courts professionnels). Or, "c'est autour du niveau V que s'annoncent les transformations les plus importantes dans les emplois secondaire et tertiaire". Aussi, s'agit-il d'un objectif dont la "pertinence n'est pas évidente..." (ibid., p. 316-317).

d) Le rappel des hypothèques, nécessairement à lever, qui pèsent sur cet ambitieux projet, s'inscrit dans cette vision qui se veut réaliste.

Une première hypothèque tient aux échecs de l'enseignement élémentaire, au "noeud de problèmes non résolus" des collèges, à l'incohérence de l'enseignement technique et professionnel et à la faiblesse des premiers cycles universitaires. En second lieu, vient l'absence même d'une "esquisse d'un projet éducatif cohérent quant aux modalités d'acquisition d'une compétence et d'une culture par les jeunes concernés". Revient aussi, et avec plus d'acuité, le "*problème des 20% restants* qui seront impitoyablement éliminés du marché du travail..." (ibid., p. 317-318).

e) Un autre problème de taille est finalement soulevé. Comment, dans les délais retenus, parvenir à "l'accroissement des moyens quantitatifs" obligés, en termes de personnel et de locaux? Mais surtout, c'est "l'essentiel", comment "*mettre le système éducatif en état de donner effectivement à l'énorme majorité de chaque tranche d'âge un supplément de compétence significatif*" (ibid., p. 318)?

Tout cela fait bien voir que ces années charnières de la fin du lycée et du début de l'enseignement supérieur (12^{e}, 13^{e} et 14^{e} années) marquent un point culminant dans le débat fondamental — peut-être sous peu transformé en fructueuse dialectique — où se trouve le système éducatif français: "Il y a aujourd'hui une contradiction entre une volonté générale de démocratisation et une vision qui est finalement restée élitiste du lycée" (Jospin, 1991, p. 2). Cela témoigne aussi, sans doute, plus globalement, de l'opposition entre une culture aristocratique, intellectuelle, abstraite et traditionnelle et une formidable poussée populaire, technologique, concrète et moderne, comme le fait d'une nouvelle renaissance, après celles des IX^{e}, XII^{e} et XV^{e} siècles. En plus, il y a le double défi de s'épanouir et de s'affirmer en construisant la grande Europe de demain.

À preuve que l'École, comme chaque personne individuelle ou collective, est "le fruit d'un moment historique d'une société..., d'un système économique, d'un discours, d'une façon beaucoup plus importante que nous le croyons" (Garrigues, 1977).

CHAPITRE III

LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

INTRODUCTION

À la suite de la réunification du pays, le 3 octobre 1990, l'Allemagne a recouvré une pleine souveraineté sur un espace européen habité par une population de 77 millions d'habitants. Le territoire de la nouvelle Allemagne comprend 16 *Länder*, chacun d'eux possédant son propre gouvernement régional, soit:

— les dix *Länder* qui faisaient déjà partie de l'ancienne République fédérale d'Allemagne (RFA): la Bavière, le Bade-Wurtemberg, la Sarre, la Rhénanie-Palatinat, la Hesse, la Rhénanie du Nord-Westphalie, la Basse-Saxe, le Schleswig-Holstein, Brême et Hambourg;

— le *Land* de Berlin, qui réunit l'ancien Berlin-Ouest, rattaché à la RFA, et l'ancien Berlin-Est, rattaché à la République démocratique allemande (RDA);

— cinq *Länder*, qui correspondent au territoire de l'ex-RDA: la Thuringe, la Saxe-Anhalt, la Saxe, le Brandebourg et la Mecklembourg-Poméranie.

Cependant, tel que le titre du chapitre l'indique, cette monographie ne porte que sur les 12e, 13e et 14e années de scolarité ***en République fédérale d'Allemagne***. La documentation disponible ne permet pas de traiter de façon adéquate de la situation dans la totalité du nouveau pays. D'ailleurs, dans les circonstances, une telle approche ne serait probablement pas la plus utile.

Les *Länder* de la RFA sont très différents les uns des autres, tant par leurs traditions que par leurs dimensions et leur densité démographique. C'est ainsi que le *Land* de Brême n'a qu'une superficie de 404 kilomètres carrés et une population de 700 000 habitants, alors que la Rhénanie du Nord-Westphalie, avec une population de plus de 17 millions, s'étend

sur un territoire dépassant 34 000 kilomètres carrés. En 1989, la population des 11 *Länder* de la RFA — en incluant Berlin-Ouest — atteignait 62 millions de personnes environ.

Première puissance économique européenne et quatrième du monde, la RFA possède à la fois une agriculture prospère, qui répond à 80% de ses besoins intérieurs en denrées alimentaires, et une industrie moderne et très diversifiée. Elle produit de la houille, de l'acier et du pétrole et a développé une forte industrie chimique. Troisième pays producteur d'automobiles du monde, la RFA figure, en outre, au premier rang comme exportateur en construction mécanique. Chef de file en mécanique de précision et en optique, elle se distingue également dans l'aérospatiale, l'électro-ménager et la construction navale (pour plus de précisions, voir Römer, 1987).

L'agriculture, l'industrie, l'artisanat et un grand nombre de services de tous genres sont organisés à l'intérieur de corporations (pour les métiers), de chambres (pour les secteurs ou branches) ou d'autres organismes, qui sont eux-mêmes regroupés au sein de fédérations. Ce vaste et puissant réseau joue un rôle direct de premier plan dans l'organisation et le fonctionnement du système de formation de la fin du secondaire et d'une partie de l'enseignement supérieur. Cette association entre le système d'enseignement et l'entreprise, privée ou publique, constitue actuellement un objet d'envie et de curiosité de la part de plusieurs pays; on s'intéresse en particulier au système dit "dual", qui favorise des cheminements variés de formation selon une formule originale d'alternance entre l'étude dans une école et le travail dans une entreprise et qui, au cours de l'une ou de l'autre des années de leur cursus scolaire, rejoint plus de 65% des jeunes. Il n'est pas sans intérêt de noter que cette situation, ou une situation similaire, n'est pas inédite; depuis le 19e siècle au moins, le système allemand d'éducation a régulièrement et à plusieurs titres suscité l'admiration à l'étranger (voir, entre autres, Pillips, 1987, p. 211-212).

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

1.1 LA RÉPARTITION DES COMPÉTENCES ET LES ORGANISMES RESPONSABLES

1.1.1 La Loi fondamentale

Les assises juridiques de la RFA reposent sur la Loi fondamentale qui a été adoptée en 1949. C'est cette loi qui, entre autres, détermine les compétences et les pouvoirs

respectifs de la Fédération et des *Länder*. Dans le sillage d'une tradition bien affirmée remontant aux principautés qui sont à l'origine du pays, elle confie à chacun des *Länder* l'essentiel des compétences et des pouvoirs relatifs à la culture et à l'éducation. Cependant, à la fin des années 1950 et au cours de la décennie suivante, la croissance du nombre d'élèves et d'étudiants et les problèmes immenses et sans précédent posés par le fonctionnement de nombreux aspects du système d'enseignement ont, peu à peu, créé une situation d'urgence et amené le gouvernement de la Fédération à intervenir de diverses manières (y compris par une aide financière spéciale).

Même si, dans la plupart des cas, les initiatives de la Fédération ont été prises en consultation avec les *Länder* et avec leur accord, voire à leur demande[1], elles ont provoqué divers malaises et donné lieu à l'une ou l'autre contestation. On a donc, en 1969, décidé de procéder à un réajustement des attributions de chacun à l'intérieur de la Loi fondamentale. Dans le domaine de l'éducation, les *Länder* sont demeurés les premiers responsables et les maîtres d'oeuvre, mais la Fédération a aussi acquis le droit de légiférer concurremment dans certaines matières précises, de définir les "principes généraux" du système de l'enseignement supérieur et de "collaborer" avec les *Länder* dans la réalisation de certaines "tâches communes" (voir OCDE, 1972, p. 7-8 et Bessoth and Hopes, 1980, p. 135). En somme, ces modifications, en plus de conférer désormais au gouvernement de la Fédération une responsabilité spécifique dans le développement de l'enseignement supérieur, ont eu pour effet d'en faire un partenaire reconnu dans la planification générale du système d'enseignement et d'élargir la gamme des sujets ouverts à la signature conjointe d'accords ou de conventions. C'est dans ce contexte que, à la fin des années 1960, on a créé le ministère fédéral de l'Éducation et de la Science (*Bundesministeriun für Bildung und Wissenschaft* ou BMBW).

La quasi-totalité des pouvoirs reliés à l'économie et à l'organisation du travail appartenant au gouvernement de la Fédération, celui-ci assume, par voie de conséquence,

(1) C'est ainsi, par exemple, que la Fédération et les *Länder* ont, en 1957, signé une convention administrative prévoyant la création d'un Conseil des sciences (*Wissenschaftrat*) conjoint ayant pour mission de les conseiller dans le secteur de la recherche et du développement des universités et, en 1965, une autre convention visant à instituer un Conseil de l'éducation (*Bildungsrat*) ayant une mission semblable en relation avec les autres composantes du système d'enseignement. Ce dernier organisme a été dissout en 1975, tandis que le premier, qui existe toujours, "supervise de manière continue et efficace, par son service statistique, le développement de l'enseignement supérieur, participe au développement de ses plans d'expansion et de restructuration et alimente le débat public sur ses politiques" (Naumann and Krais, 1991, p. 685-686). Il publie régulièrement études et avis. Les deux auteurs que l'on vient de citer terminent d'ailleurs leur tour d'horizon sur l'enseignement supérieur en RFA en s'inspirant largement de l'un des récents rapports de ce conseil (voir ibid., p. 702-705).

une très large responsabilité dans la formation professionnelle. On peut résumer ainsi le partage des compétences et des pouvoirs qui, dans ce domaine, existe entre les parties: la part de la formation professionnelle qui se déroule dans un établissement d'enseignement relève des autorités des *Länder* et celle qui se déroule dans une entreprise relève du gouvernement de la Fédération.

1.1.2 La responsabilité de l'éducation à l'intérieur des *Länder*

Compte tenu des pouvoirs que lui confère la loi première du pays, chaque *Land* possède son propre ministère de l'Éducation — ou l'équivalent —, soutenu par un réseau administratif complet[1]. Il s'occupe de tous les ordres d'enseignement et, quoiqu'il n'en soit pas toujours l'unique responsable, de toutes les composantes et dimensions de ce système. Il lui revient également d'assurer son financement: même dans l'enseignement supérieur, la participation financière des *Länder* par rapport à celle de la Fédération serait d'environ 95% (voir Naumann and Krais, 1991, p. 685).

À l'intérieur de chaque *Land*, la répartition verticale des pouvoirs et des responsabilités varie selon les héritages historiques et les options politiques du moment, mais, dans l'ensemble, la centralisation administrative est une caractéristique dominante et permanente. C'est surtout dans le secteur de la construction et de l'entretien des édifices que les villes et les communes et, à un niveau supérieur, là où ils existent, les arrondissements jouissent d'une certaine autonomie. En outre, dans six *Länder*, soit la Bavière, le Bade-Wurtemberg, la Rhénanie-Palatinat, la Hesse, la Rhénanie du Nord-Westphalie et la Basse-Saxe, un palier administratif intermédiaire, entre les autorités centrales et les autorités locales, exerce certaines fonctions (voir Römer, 1987, p. 124 et Bessoth and Hopes, 1980, p. 131-134).

1.1.3 La Conférence permanente des ministres de l'Éducation

Déjà avant le vote de la Loi fondamentale de 1949, les autorités responsables de l'enseignement dans les *Länder* avaient instauré entre elles une collaboration et, pour en assurer la continuité et l'efficacité, avaient mis sur pied la Conférence permanente des

(1) Toutefois, certains éléments de ce réseau peuvent relever d'un ministère autre que l'Éducation, le ministère de l'Intérieur par exemple.

ministres de l'Éducation (et de la Culture) des *Länder*[1]. Cet organisme, dont le siège social est à Bonn, comprend plusieurs commissions et comités et constitue un centre d'information et un lieu d'échanges, de concertation et de "prise de décision". Depuis sa création, après la Guerre, ses délibérations ont abouti à l'approbation de centaines d'accords de tous genres et, sur des questions plus fondamentales ou plus délicates, à la signature de plusieurs "conventions" ou "traités". La Convention de Düsseldorf, en 1955, "pour un système scolaire uniforme" et celle de Hambourg, en 1964, qui a notamment prévu la mise sur pied d'écoles secondaires polyvalentes, ont fait date. C'est aussi un tel document qui est à l'origine du Conseil consultatif des sciences dont il a déjà été question, de même que, en 1978, de la procédure selon laquelle, dans certaines circonstances, on répartira dans divers *Länder* les places disponibles dans l'enseignement supérieur. Toutefois, et il s'agit d'une précision capitale, aucune entente d'une certaine importance n'est mise en application dans un *Land* si elle n'a pas d'abord reçu l'approbation de son Parlement. Il arrive fréquemment que celui-ci apporte des modifications à une "décision" de la Conférence permanente, mais il est plutôt rare qu'il la rejette entièrement. Une vision commune forgée de longue haleine, une application soutenue de toutes les parties à rechercher des consensus et une conscience très vive des avantages d'un système d'enseignement similaire dans l'ensemble du pays ont comme résultat global que, malgré de multiples variantes, on se trouve en présence d'orientations et de structures substantiellement semblables.

1.1.4 La Commission de la Fédération et des Länder

Afin de donner suite dans l'ordre et avec méthode aux amendements constitutionnels du 12 mai 1969, la Fédération et les *Länder* ont, en 1970, signé une convention prévoyant la mise sur pied d'une Commission de la Fédération et des *Länder* pour la planification de l'enseignement (*Bund-Länder Kommission für Bildungsplannung* ou BLK). En plus de servir comme carrefour d'information et de s'intéresser au développement de la recherche, cet organisme a, dès le début, comme sa dénomination le suggère, fait de la planification de l'enseignement sa préoccupation principale. Cette mission ne paraît pas avoir beaucoup changé au cours des ans (pour une confirmation, voir Römer, 1987, p. 332).

---

(1) Cette dénomination, souvent utilisée en France, traduit plutôt librement l'appellation allemande de *Ständige Kultus Minister Konferenz der Länder* (littéralement: Conférence permanente des ministres des Cultes des *Länder*). On connaît aussi cet organisme sous le sigle de KMK.

C'est cette commission qui, en 1973, a adopté, pour les années 1973 à 1985, un plan global de développement de l'enseignement dans l'ensemble du pays. Les travaux qui sont à l'origine de ce plan, souvent cité, ont commencé en 1966, sous l'égide du Conseil de l'éducation déjà mentionné, et ont donné lieu de sa part, en 1970, à une proposition. Par la suite, ce "strukturplan" a fait l'objet de multiples consultations et révisions. La version finale est le document connu sous le nom de *Bildungsgesamtplan* (littéralement: Plan global pour l'éducation).

1.1.5 L'Institut fédéral de la formation professionnelle

Le principal cadre de référence de la Fédération dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes est la Loi sur la formation professionnelle qui, dans sa version initiale (peu modifiée quant au fond par la suite, semble-t-il), est entrée en vigueur le 1er septembre 1969. Cette loi couvre, en principe, tout le champ de la formation professionnelle des jeunes qui ne relève pas d'un établissement d'enseignement secondaire (pour un bon résumé en français de ce texte initial, voir OCDE, 1972, p. 70-72). L'une de ses nombreuses dispositions prévoit la création de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundes Institut für Berufsbildung* ou BIBB).

Cet organisme, dont le bureau principal est à Berlin, est dirigé par un conseil composé de délégués de la Fédération, des *Länder*, des syndicats et des organismes d'employeurs. Son secrétariat comprend quelques centaines d'employés et d'employées. "Principal conseiller du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle" (Jallade, 1988, p. 88), il exerce aussi de nombreuses fonctions très concrètes dans les domaines de la coordination entre les divers partenaires concernés, de la rédaction des règlements de formation (pour les divers métiers ou professions), de la préparation de programmes et de guides d'études, de la recherche, de l'évaluation d'expériences-pilotes, de la réunion et de la diffusion de statistiques, du suivi des vérifications et des contrôles requis, etc. (voir, entre autres, Jallade, 1988, p. 87-88, COPIE, 1984, p. 45 et Engelhard and Kreuser, 1987, p. 59 et 62).

La loi confère également à cet organisme des attributions légales précises. Selon Jallade (1988, p. 87), on peut les résumer ainsi:

— "Maintenir à jour le registre des professions qui font l'objet de la formation professionnelle *duale*,

— fixer la durée de la formation,

— définir les savoirs et savoir-faire à atteindre dans chaque formation,

— établir les programmes (plans de formation) et l'emploi du temps à suivre pendant le déroulement de la formation,

— prévoir l'organisation des examens".

1.1.6 Autres organismes

Les organismes déjà mentionnés sont ceux qui, en regard du sujet de la présente étude, se partagent les compétences et les pouvoirs essentiels. Cependant, dans le cadre de l'élaboration et de l'application des lois, des politiques et des normes qui touchent les 12e à 14e années d'étude des jeunes, plusieurs autres organismes, plus spécialisés, occupent aussi une place.

Parmi eux, il y a, par exemple, la Conférence des recteurs et des présidents des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur, un organisme bien organisé et jugé très représentatif, ainsi que la conférence qui réunit, pour des objectifs qui leur sont propres, des représentants d'une partie des mêmes établissements, soit les écoles supérieures techniques (*Fachhochschulen*) ayant un statut public. L'Office fédéral du travail, avec ses quelque "150 agences pour l'emploi, pourvues de nombreuses annexes" (Römer, 1987, p. 170), est aussi appelé à apporter une contribution en relation avec l'orientation professionnelle et le placement des jeunes. Enfin, il ne faut pas oublier les nombreuses "chambres", d'agriculture, d'industrie, de commerce, d'artisanat ou autres, ainsi que les corporations de métiers ou de professions, encore plus nombreuses, qui, en plus d'agir comme organismes représentatifs et de pression, exercent, comme on le verra, des responsabilités très précises à divers moments du processus de formation des apprentis.

1.2 LES STRUCTURES DE BASE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, les Allemands de l'Ouest ont remis sur pied un système d'enseignement fortement inspiré de celui de la République de Weimar des années 1920 (voir von Friedeburg, 1990, p. 142 et Pillips, 1987, p. 228). Globalement, ce système se présente comme très ordonné et se caractérise par l'orientation vers des voies bien distinctes dès la fin du primaire et un choix diversifié de types d'écoles au cours du deuxième cycle du secondaire.

La fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 18 ans. Toutefois, après neuf ans de scolarité, on peut ne poursuivre des études dans une école qu'à temps partiel si on consacre à l'apprentissage d'un métier dans une entreprise l'autre partie du temps de scolarisation prévu.

Le cours primaire dure quatre ans seulement, sauf dans les *Länder* de Berlin-Ouest et de Brême, où il est de six ans. En 1959, au sein de la Conférence des ministres de l'Éducation, on s'est entendu pour instaurer, après ces quatre ans, un cycle d'observation et d'orientation (*Orientierungsstufe*) de deux ans, mais on n'a pas donné suite partout avec netteté. Selon les lieux, à un moment ou l'autre entre la fin de la quatrième année et de la sixième année d'étude, l'élève est donc évalué et invité à s'orienter, selon ses capacités, vers l'une des trois voies suivantes (voir les tableaux 9 et 10 pour une vue synthétique et un glossaire des principaux termes):

a) La voie la plus fréquentée est l'école secondaire commune (*Hauptschule*). Selon les *Länder*, elle dure cinq ou six ans. Son origine remonte au 18^{e} siècle, alors qu'elle s'identifiait avec la véritable école populaire (*Volksschule*). Depuis quelques années, son importance relative a constamment diminué; elle ne réunit plus qu'environ 35% des élèves. En la quittant, on s'oriente habituellement vers le système dual de formation professionnelle.

b) La seconde voie est l'école secondaire moderne (*Realschule*). D'origine prussienne, elle fait partie du système scolaire allemand depuis le début du siècle. Elle dure six ans. Elle privilégie les contenus scientifiques et techniques et conduit normalement à des études plus poussées préparant à une activité professionnelle dans le secteur tertiaire de l'économie. Le diplôme de fin d'études permet aussi, entre autres, de passer directement à la deuxième année du système dual. Depuis plus de 20 ans maintenant, elle n'a pas cessé de gagner du terrain; elle est maintenant fréquentée par plus de 25% des jeunes d'un groupe d'âge.

c) Enfin, la troisième voie possible est le collège de formation générale ou *gymnasium*. Il n'y a pas si longtemps, celui-ci faisait partie de la même ligue, gardienne de l'humanisme classique, que la *Grammar School* anglaise, le lycée français et l'ex-collège classique québécois. Ce collège est toujours bien vivant, mais il a beaucoup changé, notamment à la suite des réformes dont il a été l'objet au milieu des années 1950 et au début des années 1970.

TABLEAU 9

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• Après des études primaires de quatre ans, obligatoires à 6 ans, un 1er cycle d'études secondaires selon l'une ou l'autre des trois voies et dans les établissements suivants: a) Formation générale et orientation vers une formation professionnelle (dans une école secondaire commune ou *Hauptschule*) b) Formation générale et ouverture à une formation technique ou professionnelle (dans une école secondaire moderne ou *Realschule*) c) Formation générale (dans un *Gymnasium*). Dans quelques *Länder*, école polyvalente (*Gesamtschule*), où coexistent ou se confondent les trois voies. Durée: cinq ans (parfois six) pour voie a et six pour voies b et c. • Pour ceux de la voie a (ou qui y ont bifurqué): a) S'il y a lieu, une 10e année de scolarité à temps plein dans une école de métiers (*Berufsfachschule*) ou une école professionnelle (*Berufsschule*) ou à temps partiel dans cette dernière b) Une 11e année à temps plein dans une école de métiers ou, dans le cadre du système dit "dual", à temps partiel dans une école professionnelle. • Pour les autres (11e année de scolarité): première année du 2e cycle du secondaire dans l'un des établissements suivants: a) Une école polyvalente (pour une 7e année) b) Un *gymnasium* général (pour une 7e année) c) Un *gymnasium* spécialisé (1re année) d) Une école secondaire technique ou *Fachoberschule* (1re année) e) Une école supérieure de métiers ou *Berufsaufbauschule* (1re année), temps plein ou partiel.
12e ANNÉE	1. École polyvalente (8e année). Dans cinq *Länder*. 2. *Gymnasium* général (8e année). 3. *Gymnasium* spécialisé (2e année) 4. École secondaire technique (2e et dernière année). 5. École supérieure de métiers (2e année; la dernière si à temps plein). 6. École de métiers (dernière année). 7. École professionnelle (3e et dernière année; à temps partiel). Fin de l'apprentissage.
13e ANNÉE	1. École polyvalente (9e et dernière année). 2. *Gymnasium* général (9e et dernière année). 3. *Gymnasium* spécialisé (3e et dernière année). 4. École supérieure de métiers (3e et dernière année si à temps partiel). 5. École supérieure technique (*Fachhochschule*) (1re année). 6. Travail et formation dans une entreprise en vue d'une certification professionnelle.
14e ANNÉE	1. École supérieure technique (2e année). 2. Université (1re année). 3. Autre établissement d'enseignement supérieur (dans tel ou tel *Land*). 4. Travail et formation dans une entreprise en vue d'une certification professionnelle.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études dans une école supérieure technique, une université, d'autres établissements d'enseignement supérieur ou divers autres établissements.

TABLEAU 10

GLOSSAIRE SUR LES ÉTABLISSEMENTS ET LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES ALLEMANDS[1]

En partie ou uniquement au premier cycle du secondaire (de la cinquième à la dixième année de scolarité)

• HAUPTSCHULE	• École secondaire commune (5 ou 6 ans).
• REALSCHULE	• École secondaire moderne (6 ans).
• GYMNASIUM	• *Gymnasium* ou Collège de formation générale (9 ans au total, dont 6 au premier cycle).
• GESAMTSCHULE	• École polyvalente (9 ans au total, dont 6 au premier cycle).

Uniquement au deuxième cycle du secondaire (de la dixième à la treizième année de scolarité)

• FACHGYMNASIUM	• *Gymnasium* spécialisé (3 ans, soit de la 11e à la 13e année).
• FACHOBERSCHULE	• École secondaire technique (2 ans; 11e et 12e année).
• BERUFSAUFBAUSCHULE	• École supérieure de métiers (1 an et demi à temps plein ou 3 ans à temps partiel; de la 11e à la 12e ou à la 13e année).
• BERUFSFACHSCHULE	• École de métiers (2 ou 3 ans, selon les études antérieures; de la 10e ou de la 11e à la 12e année).
• BERUFSSCHULE	• École professionnelle (2 ou 3 ans; de la 10e ou de la 11e à la 12e année). La 1re année à temps complet ou à temps partiel et les deux autres toujours à temps partiel.

Enseignement supérieur (de la treizième année de scolarité à...)

• FACHHOCHSCHULE ou HOCHSCHULE	• École supérieure technique (3 ans, plus un stage en entreprise d'au moins six mois; de la 13e à la 16e année).
• UNIVERSITÄT	• Université (au moins 4 ans pour un premier diplôme; à partir de la 14e année de scolarité).

Formation continue

• FACHSCHULE	• École professionnelle supérieure (durée et modalités très variables).

(1) Même s'il emprunte à diverses sources, ce glossaire est nôtre. La traduction retenue n'est pas littérale et nous convenons qu'elle peut, dans tel ou tel cas, être discutable. En effectuant notre choix, notre préoccupation a été double: respecter le sens profond des institutions allemandes tout en les qualifiant d'une manière précise, mais aussi adopter une terminologie qui puisse être aisément comprise et interprétée dans le contexte culturel québécois.

En neuf ans, le *gymnasium* prépare à un examen, l'*abitur*, qui habilite légalement à entreprendre des études universitaires, mais on peut aussi, à d'autres moments, en particulier après six ans, opter pour un autre type d'école secondaire ou de formation. Environ 30% des jeunes fréquentent les six premières années.

Plus ou moins 5% des élèves, répartis surtout dans cinq *Länder* (la Hesse, la Rhénanie du Nord-Westphalie, Brême, Hambourg et Berlin-Ouest) fréquentent une école polyvalente (*Gesamtschule*). L'idée de ce type d'école a surtout été mise de l'avant à la fin des années 1940 et dans les années 1950 par les Américains et les Britanniques, qui occupaient alors une partie du pays, puis reprise avec une certaine détermination par les Allemands eux-mêmes dans les années 1960 et 1970. D'une durée totale de neuf ans — comme le *gymnasium*, un cycle de six ans et un autre de trois ans —, cette école réunit dans un même établissement les trois voies ci-haut identifiées, soit plus ou moins côte à côte (c'est la forme "additive"), soit à travers des programmes d'études repensés et largement communs pour tous les élèves (c'est la forme "intégrée") (voir Leclercq et Rault, 1990, p. 42). Elle a fait l'objet d'évaluations nombreuses et méthodiques et a donné lieu à de vifs débats sans que l'on réussisse à en départager les mérites (voir, entre autres, Weiler, 1990, p. 57, 58 et *passim*).

Après neuf ou, plus fréquemment, dix ans d'études, un jeune a donc terminé sa scolarité obligatoire *à temps complet*. Au moment de faire le saut au deuxième cycle du secondaire, il se trouve, compte tenu de ses capacités et de ses centres d'intérêt, devant sept choix nettement distincts:

— Deux ont déjà été mis en lumière: il peut, durant trois années, poursuivre des études dans un *gymnasium* ou dans une école polyvalente.

— Un troisième choix n'est qu'une variante du *gymnasium* qui, pour des raisons historiques, s'est, à ce niveau, imposée en parallèle: il s'agit du *Fachgymnasium*, sur lequel nous reviendrons sous l'appellation de *gymnasium* spécialisé.

— Il a déjà été fait allusion au quatrième choix: le système dual de formation professionnelle. Ce système est relativement souple, mais, étant donné le nombre et l'hétérogénéité des responsables qui y interviennent, assez complexe aussi. Malgré ce fait, il demeure possible de résumer très simplement les éléments essentiels qui nous intéressent ici: en trois ans après une 9^{e} année et, en deux ans, après une 10^{e} année

d'étude à temps complet, un jeune suit, durant l'équivalent de sept à quinze heures par semaine, des cours de formation générale et de formation professionnelle théorique dans une école professionnelle (*Berufsschule*) et, durant un certain nombre d'autres heures, une formation précise, ayant une orientation plus pratique, dans une entreprise.

— Enfin, le jeune Allemand et la jeune Allemande de l'Ouest peuvent se diriger vers l'une ou l'autre des écoles suivantes: une école de métiers (*Berufsfachschule*), une école supérieure de métiers (*Berufsaufbauschule*) ou une école secondaire technique (*Fachoberschule*). Comme le cursus de chacune de ces écoles coïncide avec au moins la 12e année de scolarité (voir tableau 9), il en sera nécessairement question plus longuement dans les pages suivantes.

1.3 LES CHEMINEMENTS SELON LES ANNÉES

1.3.1 En douzième année

Au moment où, vers 17 ans, le jeune qui a suivi un parcours régulier depuis son entrée à l'école primaire commence sa 12e année de scolarité, l'école qu'il fréquente est nécessairement l'une de celles que l'on vient d'identifier. Le tableau 9 reprend, en regard de la 12e année, ces sept cheminements et, dans chaque cas, indique à quelle étape on en est alors.

Comme ces divers types d'écoles se situent au coeur de l'étude, il paraît requis de les camper avec un peu plus de précision. Par la suite, la section 2, poussant plus loin l'investigation, s'appliquera à caractériser leurs contenus de formation et leur pédagogie.

a) À ce niveau, ***l'école polyvalente*** prépare directement à des études supérieures. Elle se rapproche donc, en un sens, du *gymnasium*. On y enseigne d'ailleurs sensiblement les mêmes matières: langues, mathématiques, disciplines scientifiques habituelles, etc. Ce qui fait la différence, c'est plutôt une question d'accent sur divers contenus et méthodes; ainsi, par exemple, à l'école polyvalente, on accorde souvent moins de place aux langues anciennes et plus aux langues modernes.

b) Ce qui distingue le plus clairement la formation proposée dans un ***gymnasium*** de celle qui l'est dans une école polyvalente est sans doute la tradition culturelle à l'intérieur de laquelle se situe habituellement la première. Étant donné que le ou la titulaire du diplôme final, l'*abitur*, peut, tout au moins en principe, s'inscrire sans autre condition dans

n'importe quel programme de n'importe quel établissement d'enseignement supérieur, et ce quel que soit le *gymnasium* ou le type de *gymnasium* qu'il a fréquenté et les matières qu'il a étudiées (voir, entre autres, Naumann and Krais, 1991, p. 687), on vise d'abord à donner à l'étudiant une solide initiation humaniste, à la fois scientifique et littéraire.

La plupart des *gymnasien* sont publics, mais il en existe aussi de privés, largement subventionnés par l'État cependant. Cette situation a avant tout une origine historique; elle n'a que peu de conséquence sur la qualité de la formation à l'intérieur des uns et des autres. Il y a consensus sur le fait que le diplôme de fin d'études dans un *gymnasium* doit, quels que soient le *Land* et l'établissement, avoir été accordé à partir des mêmes critères et exigences.

c) Le ***gymnasium spécialisé*** existe dans au moins cinq *Länder*, mais seulement pour les trois dernières années du secondaire (11^{e} à 13^{e} année d'étude). Comme le *gymnasium*, il ouvre la porte de l'enseignement supérieur, ou même y prépare directement, mais en proposant une concentration particulière de cours, soit dans un domaine précis, soit dans plusieurs domaines, parmi les suivants: sciences sociales, beaux-arts, technologie, économie, gestion et quelques autres. En 1987, environ 8,5% des personnes ayant obtenu, après 13 ans de scolarité, un diplôme de fin d'études secondaires provenaient d'un tel type d'établissement (voir Gordon, 1990, p. 33).

d) ***L'école secondaire technique*** propose un cours de deux ans seulement (la 11^{e} et la 12^{e} année). Mise en place autour de 1970, elle accueille surtout des jeunes provenant de l'école secondaire moderne. Elle prépare à des études supérieures, mais selon une approche moins théorique que le *gymnasium* et le *gymnasium* spécialisé. On y privilégie les axes de formation orientés vers une activité professionnelle dans des secteurs comme le génie, la gestion, les sciences sociales appliquées, l'économie et le design.

e) Selon qu'on la fréquente à temps complet ou à temps partiel, ***l'école supérieure de métiers*** a une durée d'un an et demi ou de trois ans. Comme le *gymnasium* spécialisé et l'école secondaire technique, elle débute après une 10^{e} année de scolarité ou l'équivalent. Elle semble surtout fréquentée par des personnes d'un certain âge ayant déjà acquis ailleurs une première formation professionnelle dans un métier. Comme le laisse entendre le nom sous lequel on la connaît en allemand, *Berufsausbauschule*, elle revêt souvent un caractère "complémentaire".

f) ***L'école de métiers*** reçoit un grand nombre de jeunes après une 9e ou une 10e année de scolarité. Selon les cas, on y étudie un, deux ou trois ans, mais toujours à temps complet. La 12e année de scolarité correspond nécessairement à une année terminale. On peut facilement passer, à divers moments, de cette école à celle dont il sera question ci-après (*l'école professionnelle*), et vice-versa.

Comme le signale Cantor (1989, p. 106), une forte proportion de jeunes qui fréquentent cette école sont inscrits dans l'année de formation professionnelle de base (*Berufsgrundbildungsjahr* ou BGJ) que la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* a proposé d'instaurer en 1973 (voir RFA, vers 1990, p. 7). Par ailleurs, les métiers auxquels initie cette école sont souvent ceux de certains secteurs de la fonction publique ou de secteurs tels que les services de garde ou de soins infirmiers, où le système dual d'apprentissage est moins développé. Il faut cependant noter que ce n'est pas chaque école de métiers qui prépare à l'ensemble de ces occupations professionnelles; en effet, plusieurs de ces écoles sont étroitement reliées à une chambre ou à une corporation particulière et ne préparent qu'aux métiers dont s'occupe cette chambre ou cette corporation.

g) Enfin, avec ***l'école professionnelle***, on entre de plain-pied dans le système dual de formation professionnelle. Cette école en constitue l'un des pôles, l'autre étant, comme on le sait déjà, l'entreprise. Au niveau de la 12e année, c'est, de beaucoup, l'école la plus fréquentée, même si de nombreux jeunes qui s'y inscrivent ont déjà réussi dans une autre école une 12e année d'étude, voire une 13e année. Cette année est cependant terminale. Le jeune garçon ou la jeune fille qui est en apprentissage y suit des cours de formation générale et/ou de formation professionnelle "théorique" durant sept à quinze heures par semaine, ou durant l'équivalent de ce temps s'il y effectue des périodes continues de quelques semaines. La part accordée à la formation générale et à une formation professionnelle centrée sur la maîtrise de concepts pertinents à une branche professionnelle est respectivement de 40% et de 60% environ (voir Cantor, 1989, p. 106 et RFA, vers 1990, p. 8).

1.3.2 <u>En treizième année</u>

Une forte majorité des étudiants et des étudiantes qui en sont à leur 13e année de scolarité sont, en RFA, toujours inscrits dans un établissement qui est considéré comme appartenant à l'enseignement secondaire. Toutefois, comme on peut le constater en se

reportant au tableau 9, cette année est aussi, pour eux, la dernière, quel que soit le cheminement d'études secondaires dans lequel ils sont engagés.

Il en va cependant différemment pour ceux qui, après une 12e année d'étude, ont obtenu le diplôme de l'école secondaire technique (*Fachhochschulreife*) ou une formation jugée équivalente: on peut les retrouver en 13e année dans une ***école supérieure technique*** (***Fachhochschule***). Cette catégorie d'établissements possède de lointains antécédents[1], mais on peut aussi l'envisager comme étant une réponse tout à fait récente aux besoins individuels et sociaux du moment.

Depuis 1970, ces écoles se sont développées très rapidement, souvent à partir d'établissements existants, et constituent maintenant, à côté des universités, un second réseau majeur d'établissements d'enseignement supérieur. Selon Naumann and Krais (1991, p. 685), on en compte environ 120. Pour sa part, Jallade évalue leur nombre à 123, mais il précise, en note, que ce nombre comprend 24 écoles supérieures techniques "spécialisées dans l'administration publique" (1991, p. 14). Ces deux sources se révèlent concordantes avec le nombre que donne Berchem, soit 98 écoles supérieures techniques et 24 autres écoles similaires qui "forment exclusivement des fonctionnaires de niveau intermédiaire et n'ont pas de recrutement externe" (1988, p. 2). Cette centaine d'écoles autres que celles réservées à la formation de fonctionnaires rejoignent chaque année de 25% à 30% des nouveaux inscrits et délivrent environ le tiers des diplômes de l'enseignement supérieur. Toutefois, étant donné que les études sont plus longues dans les universités que dans les écoles supérieures techniques, la proportion du nombre total d'étudiants et d'étudiantes inscrit dans ces dernières n'est que de un sur quatre environ (sur ces données, difficilement précises, voir, entre autres, Berchem, 1988, p. 2 et Jallade, 1991, p. 14, 21, 66 et 83).

La plupart de ces établissements sont relativement spécialisés, les uns en génie ou en économie et gestion, les autres en travail social ou en bibliothéconomie et tel autre encore en sciences naturelles (voir Naumann and Krais, 1991, p. 686 et CCE, 1990, p. 116-119). À la Conférence des ministres de l'Éducation des *Länder*, on se serait entendu sur 16 disciplines ou champs d'études précis, chacun sanctionné par le diplôme correspondant (voir Jallade, 1991, p. 14). Officiellement, la durée des études est de trois ans (comme dans

(1) Le recteur de l'École supérieure technique de Hambourg la fait remonter au milieu du 18e siècle (Dalheimer, 1988, p. 74) et l'ex-président de la Conférence des recteurs et des présidents des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur, Theodor Berchem, rappelle que "dès 1825, un certain nombre "d'écoles polytechniques" ont été fondées en Allemagne pour répondre aux besoins en personnel qualifié liés à l'industrialisation" (1988, p. 1).

les écoles polytechniques anglaises et les nouveaux instituts universitaires professionnalisés français), mais, si on y inclut les stages obligatoires, elle s'étend sur trois ans et demi à quatre ans. Par la suite, on peut entreprendre dans ces écoles des études complémentaires ou de perfectionnement, mais jamais des études doctorales, qui relèvent exclusivement des universités. L'enseignement y est gratuit, tout comme d'ailleurs dans les universités.

Le tableau 9 mentionne un dernier cheminement d'études, un peu particulier peut-être, consistant en un travail *et* en une formation suivie dans une entreprise, en vue d'obtenir une certification professionnelle plus avancée ou autre que celle déjà possédée. Ce cheminement se situe en gros, à son début, au niveau d'une 13e année de scolarité, dans une zone grise entre la formation initiale et la formation continue, de même qu'entre une formation destinée à des "jeunes" et une formation destinée à des "adultes". Le candidat ou la candidate s'inscrit dans ce cheminement après la fin de son apprentissage ou d'une formation professionnelle acquise à temps complet (habituellement 12 ans de scolarité, rappelons-le). Tout en ayant un emploi à l'intérieur d'une entreprise, cette personne suit souvent, aussi, divers cours dans une école spéciale qui appartient à l'entreprise où elle travaille, à un groupe d'entreprises ou à une association qui agit au nom et avec le soutien d'un tel groupe. Dans certains cas, elle suit également certains cours plus théoriques dans une *école professionnelle supérieure* (*Fachschule*), où l'on retrouve surtout des adultes qui possèdent quelques années d'expérience professionnelle.

1.3.3 En quatorzième année

La 14e année de scolarité est la première où il est clair que presque tous les étudiants et étudiantes appartiennent à l'enseignement supérieur. En consultant le tableau 9, on constate aussi que deux cheminements s'ajoutent à l'école supérieure technique et à la combinaison travail-formation dont il vient d'être question: l'université et quelques établissements d'enseignement supérieur ayant une mission particulière. Ces derniers sont cependant, comme on le verra, très peu nombreux, car la législation[1] favorise nettement une division de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur en deux catégories: des universités et des écoles supérieures techniques.

(1) La loi de base est la Loi-cadre sur l'enseignement supérieur (*Hochschulrahmengesetz* ou HRG), votée en 1976 par le Parlement fédéral. Elle a été modifiée à quelques reprises, notamment en 1985. Sur l'organisation générale de l'enseignement supérieur, la législation de tous les *Länder* se situe d'abord dans le sillage de cette loi.

Selon Naumann and Krais (1991, p. 685), le nombre des universités est symétrique avec celui des écoles supérieures techniques; il est donc d'environ 120. Ce chiffre exige toutefois un mot d'explication, car il comprend les universités au sens traditionnel du terme, mais aussi les établissements ayant un "statut" universitaire plutôt que le titre d'"université", de même que les écoles d'art et de musique (que certains auteurs classent dans une catégorie distincte: voir Berchem, 1988, p. 2 et CCE, 1990, p. 87). La consultation de diverses sources (dont Naumann and Krais, 1991, p. 685, mais aussi Berchem, 1988, p. 2, Jallade, 1991, p. 14 et CCE, 1990, p. 86 et 113-119) permet de décomposer ainsi ce total, à quelques unités près:

— Universités (y compris les quelques universités technologiques et les sept universités polyvalentes ou *Gesamthochschulen*)	61
— Écoles philosophiques et théologiques	16
— Collèges ou écoles supérieures de pédagogie (autres que ceux, soit la plupart, qui sont intégrés dans une université)	9
— Académies militaires	2
— Écoles supérieures (ou académies) des beaux-arts et écoles supérieures de musique	28
— Autre établissements d'enseignement supérieur (Sciences économiques et politiques, Sports et Éducation physique, Film et Télévision, etc.)	7
TOTAL	123

Dans la plupart de ces établissements, la durée officielle des études est d'au moins quatre ans; elle est souvent de cinq ans, parfois de six ans. En pratique, elle est, d'une manière générale, plus longue encore. Nous y reviendrons.

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

C'est seulement au cours de la décennie 1960 que la RFA, pressée de toutes parts par la conjoncture, a commencé à instaurer des réformes majeures à l'intérieur de son système d'éducation. Tous les ordres d'enseignement ont alors été touchés, mais ce sont sans doute les services d'enseignement destinés aux jeunes de 15 à 20 ans environ qui ont été le plus profondément réorientés et réaménagés. Les modifications constitutionnelles de 1969, la loi

de la même année sur l'enseignement professionnel et celle de 1976 sur l'enseignement supérieur, ainsi que les multiples accords et conventions auxquels on est parvenu sous l'égide de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* (en vue d'expérimenter l'idée d'une école polyvalente, de mettre sur pied des écoles secondaires et des écoles supérieures techniques, de conférer un statut universitaire à plusieurs écoles supérieures de pédagogie et à divers autres établissements, de réorganiser les programmes et les modalités de l'évaluation des apprentissages conduisant à l'*abitur*, de baliser le développement du système d'enseignement durant la période 1973-1985, etc.), ont créé une dynamique, puis, peu à peu, un environnement scolaire très largement inédits pour la formation des jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité. C'est probablement dans les universités que les changements, quoique nombreux, ont été les moins substantiels. En fait, la plupart d'entre eux ont porté sur la participation des étudiants et des professeurs aux organes de direction et sur la mise en place, dans les facultés comme au sommet des établissements eux-mêmes, de nouveaux mécanismes de planification, de consultation, de contrôle et, quoique dans une moindre mesure, d'évaluation. Au chapitre de l'innovation, on retient surtout la création de quelques universités polyvalentes, qui sont organisées de telle manière qu'elles peuvent, selon les cas, délivrer le diplôme d'une école supérieure technique ou celui d'une université. L'une d'entre elles, celle de Hagen, est, en plus, spécialisée dans la formation à distance; elle est en opération à cette fin depuis 1974 environ.

Les plus importantes de ces réformes et de ces réorientations avaient déjà trouvé leur lit vers 1980. Depuis, on a, pour l'essentiel, assisté à leur consolidation ou à la confirmation de leurs difficultés à s'imposer. Ainsi, par exemple, depuis le début des années 1980, les écoles secondaires et les écoles supérieures techniques n'ont pas cessé de croître, tandis que l'école polyvalente et l'université polyvalente ont traversé la décennie en battant de l'aile. À la différence de ce qui se passe dans les trois autres pays européens dont traite cette étude (l'Angleterre, la France et la Norvège), où des révisions difficiles et d'une certaine ampleur sont en cours ou se préparent fébrilement et ouvertement, c'est une évolution plutôt calme, sur un fond de stabilité, que l'on voit se dérouler en RFA[1].

Étant donné ce contexte, on sait assez bien à quoi s'en tenir au sujet des normes, des règles du jeu et de la situation concrète qui prévalent en relation avec les programmes d'études, la pédagogie, l'évaluation des apprentissages et la diplomation. L'aperçu qui en est

(1) Tout au moins jusqu'à la fin de 1990. Nous n'avons pas de renseignements précis sur les remous que pourrait avoir provoqués l'unification du pays sur la tranche du système d'enseignement qui nous intéresse ici.

fourni ci-après prend comme pôles de référence les trois champs de la formation où se retrouvent presque tous les jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité, soit:

— les dernières années du secondaire qui conduisent à l'*abitur*[1];

— la formation professionnelle au second cycle du secondaire;

— les premières années de l'enseignement supérieur.

2.1 DANS LA FILIÈRE DE L'*ABITUR*[2]

2.1.1 La décision de 1972 et ses suites immédiates

En 1972, les membres de la Conférence des ministres de l'Éducation des *Länder* ont convenu de revoir les programmes des trois dernières années du secondaire qui conduisent à l'*abitur*, de même que les règles relatives à l'évaluation des apprentissages qui président à l'obtention de ce diplôme tant convoité. Exceptionnellement, on a confié la responsabilité générale de cette entreprise à un *Land* en particulier, celui de la Rhénanie du Nord-Westphalie. Les autorités de celui-ci se sont cependant engagées à mener cette révision à terme en étroite collaboration avec des représentants et des représentantes de tous les autres *Länder*.

De nombreuses équipes ont effectivement participé à la réalisation de ce travail et, tout au long des huit ans environ qu'il a duré, on a procédé à des expériences-pilotes et à diverses vérifications en classe et tenu un grand nombre de réunions, de tous genres (d'échanges, de consultation, d'information, etc.). On a aussi progressé à travers une série d'étapes ayant chacune un objectif bien précis. La connaissance de ces étapes est, au demeurant, très éclairante à divers titres, entre autres sur l'étendue du terrain couvert, le degré de précision recherché dans la définition des contenus de formation et la place accordée à l'évaluation des apprentissages. On peut résumer ainsi ces étapes:

— Première étape: Définition , dans chaque matière, des orientations et des contenus à retenir.

---

(1) On associe généralement, par tradition et pour simplifier la rédaction, *abitur* et *gymnasium*. Toutefois, on se rappellera que l'école secondaire polyvalente et le *gymnasium* spécialisé préparent aussi un certain nombre de jeunes aux examens de l'*abitur*. C'est pourquoi nous parlons ici des dernières années "du secondaire" plutôt que des dernières années "du *gymnasium*".

(2) Dans la rédaction de cette section, nous empruntons beaucoup à un rapport de l'Inspectorat du ministère britannique de l'Éducation et de la Science qui, en plus d'avoir étudié une abondante documentation, s'est rendu sur place (voir DES, 1986).

— Deuxième étape: Définition des exigences spécifiques pour les travaux écrits (1975-1976).

— Troisième étape: Définition des exigences spécifiques pour les examens oraux (1976-1977).

— Quatrième étape: Définition des orientations et des exigences relatives à l'évaluation de l'activité de l'étudiant non soumise à des examens, la participation en classe notamment (1977-1978).

— Cinquième étape: Publication de guides sur ce qui est attendu comme apprentissages dans chaque matière, pour chacun des six semestres de la 11e à la 13e année. Ces documents, "publics" font remarquer les inspecteurs britanniques, "développent des exemples de ce qui peut être fait dans toutes les matières et précisent jusque dans le détail les normes à appliquer dans diverses formes d'exercice" (DES, 1986, p. 4). Ils proposent également un large choix de sujets à aborder, de ressources didactiques et d'approches pédagogiques.

— Sixième étape: Publication des orientations relatives à l'évaluation des apprentissages, en 12e et en 13e année, dans la perspective de l'attribution, à la fin de la 13e année, du diplôme connu sous le nom d'*abitur*.

Au terme de ce processus, "on sait avec clarté ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à la fin de chaque année scolaire" (ibid., p. 5). Fait à noter, les précisions ne sont pas moins grandes lorsqu'il s'agit des élèves âgés que jeunes: "On ne met d'aucune manière en doute l'utilité ou le besoin d'orientations sur le curriculum... On présente avec autant de clarté le contenu des cours conduisant à l'*abitur* que ceux des années antérieures" (ibid., p. 35).

2.1.2 Les nouvelles règles du jeu

a) Il existe *trois grands domaines d'études*, soit:

— la langue, la littérature et les arts (i.e. allemand, musique, arts, langues modernes étrangères et langues classiques);

— les sciences sociales (i.e. histoire, géographie, philosophie, droit, sciences de l'éducation et sciences sociales au sens strict, notamment la sociologie et l'économie);

— les mathématiques, les sciences et la technologie (i.e. mathématiques, physique, biologie, chimie, économie domestique, informatique et technologie).

L'enseignement religieux, les sports et la psychologie sont également mentionnés comme matières importantes, mais ne sont pas rattachés à un domaine en particulier.

b) Il existe *deux catégories de cours*: des cours de base (*Grundkurse*) et des cours à option (*Leistungskurse*)(1). Ces cours se différencient entre eux de diverses manières, les seconds étant, par exemple, considérés comme plus complexes et se situant à un niveau d'abstraction plus élevé que les premiers. Les cours à option sont aussi plus longs: ainsi, le temps d'enseignement pour un cours de base est d'environ trois "heures"(2) par semaine pendant un semestre, tandis qu'il est de cinq à six heures pour un cours à option. Chaque cours, quel qu'il soit, suivi durant un semestre correspond à une unité.

c) Ce cadre étant déterminé et soutenu par un large consensus, *on l'applique en suivant les règles générales suivantes.*

— En 12e et en 13e années(3), l'étudiant ou l'étudiante doit choisir des cours dans chacun des trois domaines d'études ci-haut mentionnés.

— L'enseignement religieux, les sports et la psychologie peuvent être jugés équivalents à un cours de base, mais cette disposition ne dispense pas de choisir d'abord un cours appartenant à chaque domaine d'études.

— Pour pouvoir se présenter aux examens finaux, l'étudiant ou l'étudiante doit, au cours de ses 12e et 13e années, avoir accumulé 20 unités dans des cours de base et six dans des cours à option (habituellement choisis, dans ce dernier cas, dès le second semestre de la 11e année).

---

(1) Le sens du terme allemand "leistungskurs" s'avère difficile à rendre avec précision dans une autre langue. Ainsi, le rapport britannique déjà cité le traduit par "intensified courses" (DES, 1986, p. 12), Pillips par "specialist courses" (1987, p. 224) et McLean par "main courses" (1990, p. 74). Dans le contexte québécois, le terme "cours à option" nous paraît relativement clair, mais il est plus "neutre" que le terme original; aussi, l'emploi de cette traduction ne doit pas faire oublier que, parmi les cours de base également, l'étudiant allemand dispose d'une certaine liberté de choix.

(2) Le terme "heure" doit être compris comme signifiant "une heure de cours", et non une heure de 60 minutes. En RFA comme au Québec, semble-t-il, "même si l'enseignement est divisé en tranches de 45, 50, 55 ou 63 minutes, c'est bien d'une heure d'enseignement qu'il s'agit" (*Vocabulaire de l'éducation au Québec*, 1988, p. 138).

(3) Aux fins de l'*abitur*, la 11e année est considérée comme une année "exploratoire" (DES, 1986, p. 12); on doit l'avoir réussie avant de commencer une 12e année, mais on ne tient pas compte des résultats obtenus pour la délivrance de l'*abitur*, alors qu'on le fait pour la 12e et la 13e années.

Plus concrètement, cette règle signifie que, durant ses deux ans, l'étudiant a suivi environ 96 "heures de cours" (soit 20 cours de base de trois heures et six cours à option de six heures), ce qui, en d'autres termes encore, équivaut à environ 24 heures de cours par semaine.

— La gamme des choix doit être telle que, au cours de chaque semestre, un cours à option figure à l'horaire de l'étudiant ou de l'étudiante.

— Cette gamme doit aussi être telle que, au cours de ses deux années d'étude, l'étudiant ou l'étudiante suive au moins 22 heures de cours durant un semestre dans le premier domaine d'études (Langues, littérature et arts), le même nombre dans le troisième (Mathématiques, sciences et technologie), 16 heures dans le second (Sciences sociales) et huit dans des activités sportives.

— Parmi les cours de base ou à option choisis, l'étudiant doit avoir retenu au moins deux cours d'un semestre dans chacune des trois matières suivantes: allemand, littérature et arts et mathématiques, au moins quatre d'une durée égale en sciences et quatre autres en sciences sociales.

— On ne peut se présenter aux examens de l'*abitur* si on n'a pas étudié au moins deux langues étrangères au cours de ses études secondaires, dont une choisie comme cours de base ou comme cours à option.

— Pour être admis aux examens de l'*abitur*, il faut également avoir réussi plusieurs examens au cours de chacune des deux années qui précèdent et avoir accumulé chaque année un certain nombre de points.

Ces huit règles sont, tout au moins dans l'optique propre à ce rapport, les principales. Il y en a cependant quelques autres, dont certaines qui sont spécifiques à tel ou tel *Land*. Ces dernières sont rarement moins exigeantes. Dans quelques *Länder*, par exemple, on impose, en relation avec l'un des cours à option, la réalisation d'un "projet" et, ailleurs, on insiste un peu plus sur les sciences. Cependant, en Rhénanie du Nord-Westphalie, on accepte aux examens de l'*abitur* des candidats qui n'ont étudié qu'une langue étrangère.

Quant à l'examen final lui-même, il comprend un examen écrit de cinq heures chacun dans deux cours à option, un troisième examen écrit, d'une durée de trois heures,

dans un cours de base au choix et un examen oral de 20 à 30 minutes dans un autre cours de base. En outre, dans certaines circonstances, un second examen oral est obligatoire. Les enseignants participent à la préparation et à la correction de ces examens, mais selon une procédure très précise, sous la supervision d'un comité des examens mis en place dans chaque établissement et un contrôle suivi, avant et après la tenue des examens, de la part des autorités de l'enseignement du *Land*.

d) *Ces règles sont-elles vraiment et partout appliquées de la même façon?* Devant la somme des exigences formulées, une telle question surgit assez naturellement à l'esprit. Toutefois, elle ne paraît pas soulevée sérieusement en RFA même. L'accord général qui existe dans les établissements où on prépare à l'*abitur* sur le sens de la formation à promouvoir, la précision de la documentation commune dont on dispose et l'ensemble des procédures, des contrôles et des vérifications qui, partout, entourent l'étape des examens finaux créent une situation où il y a peu de raisons de douter de l'équivalence de l'*abitur*, et ce indépendamment du *Land* et de l'établissement où il a été obtenu et quelle que soit l'autorité, variable selon les *Länder*, qui signe le diplôme lui-même.

Pour leur part, les inspecteurs britanniques dont nous avons déjà parlé ont, avec beaucoup d'application, tenté de répondre à la question ci-haut posée. Dans leur minutieux rapport, ils y reviennent à plusieurs reprises, sous divers angles, en faisant état des *gymnasien* qu'ils ont visités, des travaux corrigés d'étudiants qu'ils ont lus, des relevés de notes qu'ils ont étudiés et des nombreux professeurs, inspecteurs et autres responsables qu'ils ont rencontrés dans deux des principaux *Länder* de la RFA, la Rhénanie du Nord-Westphalie et la Bavière. Leur conclusion, quoique accompagnée de toutes les précautions d'usage concernant le caractère non scientifique de leurs observations, est nettement positive. Ils notent, entre autres, que, dans les deux *Länder* où ils se sont rendus, personne ne prétend que l'évaluation qui est faite des apprentissages a exactement la même signification dans tous les établissements, mais que tous se déclarent au moins "raisonnablement satisfaits" des mesures qui sont prises et qu'eux-mêmes n'ont "rien remarqué qui aurait pu les amener à penser différemment" (DES, 1986, p. 27).

2.1.3 Évaluation des apprentissages et autres aspects pédagogiques

En 1954, en s'appuyant sur une tradition d'un siècle, on s'est entendu, entre les *Länder*, sur un cadre unique de référence pour l'évaluation et la notation de "tout travail

écrit, oral ou pratique" (ibid., p. 7). On a alors adopté une échelle (*Notenskala*) qui, à de rares exceptions près, vaut pour les jeunes de tous les âges et tous les types d'écoles. Réduite à sa plus simple expression, elle consiste à attribuer aux chiffres 1 à 6 une valeur que l'on peut ainsi résumer:

- 1: Très bien
- 2: Bien
- 3: Satisfaisant
- 4: Acceptable
- 5: Médiocre
- 6: Insuffisant

Chacune des "valeurs" est également décrite, mais très brièvement (voir id.). Pour le reste, sa signification tient autant d'un consensus social et d'une appréciation inscrite dans une culture que de l'application de règles strictes.

En RFA, le suivi de chaque étudiant ou étudiante, notamment et d'abord par une évaluation régulière de ses apprentissages, constitue une partie intégrante de la pédagogie. Il en est peut-être même le trait dominant. La plupart de ces évaluations sont régies par des règles relativement précises, bien connues de tous; elles comprennent essentiellement les divers tests et examens (*Klausuren*) et les "autres travaux" (*Sonstige Mitarbeit*), dont les composantes principales sont la participation en classe et l'expression orale. Dans les trois dernières années du secondaire, ces composantes de l'activité étudiante "comptent, il convient de le préciser, pour le tiers de la note de chaque semestre dans chaque matière" (DES, 1986, p. 21).

Quant aux autres aspects pédagogiques qui caractérisent l'enseignement de la fin du secondaire, surtout dans les *gymnasien*, leur relevé n'est pas facile et leur interprétation l'est encore moins. Ainsi, d'un côté, on favorise la participation en classe, mais, de l'autre, la diversité des méthodes auxquelles on fait appel est beaucoup moindre que dans les écoles britanniques équivalentes et, "d'une manière générale, les enseignants et les enseignantes transmettent encore leurs leçons dans un style très formel" (Pillips, 1987, p. 218). De même, on stimule la recherche individuelle et on valorise l'expression, tant orale qu'écrite, mais l'observation personnelle et le travail en groupe ne semblent pas occuper beaucoup de place (voir id. et DES, 1986, p. 22). La raison en est peut-être que l'on insiste bien davantage sur un savoir déjà là, qu'il s'agit de maîtriser, que sur une prise de conscience des limites de la science et des conditions de son élaboration. À partir de divers exemples, en

mathématiques, en sciences et en langues, Martin McLean fait ressortir cette propension des *gymnasien* à insister sur les structures, les connexions logiques, les théories et les règles plutôt que sur l'expérience, l'observation et l'expérimentation. Cette approche, poursuit-il, conduit à un certain encyclopédisme, moins marqué qu'en France cependant et tempéré par d'autres courants philosophiques et pédagogiques (voir McLean, 1990, p. 78-79. Voir aussi p. 32 ss.).

2.2 DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE

La formation professionnelle de la fin du secondaire destinée aux jeunes comprend trois catégories bien distinctes de contenus: de formation générale, de formation professionnelle théorique et de formation professionnelle pratique. La place occupée par chacune de ces catégories est évidemment très variable selon que l'on se trouve à l'intérieur d'un cheminement d'études dual ou surtout scolaire, à temps partiel ou à temps complet, orienté vers le marché du travail seulement ou aussi vers l'enseignement supérieur, mais il est très rare que l'une de ces catégories soit absente (même si, dans les cas limite, la formation professionnelle pratique n'est présente que par un court stage dans une entreprise). Par ailleurs, la démarcation entre ces catégories de contenus est sans doute accentuée par le fait que chacune dépend, dans une large mesure, d'autorités différentes et est, par voie de conséquence, soumise à des normes et à des règles qui lui sont propres.

Formellement, c'est chaque *Land* qui décide des buts, des contenus et des modes d'évaluation de la ***formation générale***. Toutefois, en pratique, tous ces éléments ont, au préalable, pour chaque type d'école, fait l'objet d'ententes officielles au sein de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation. L'orientation de la formation générale dans les écoles professionnelles (l'un des deux pôles du système dual, comme l'on sait) a même donné lieu à un plan-cadre original (*Rahmenlehrpläne*). Les matières à partir desquelles on compose le menu spécifique de chaque cheminement sont habituellement les suivantes: l'allemand, les mathématiques, les sciences, l'initiation économique et sociale, l'éducation physique, la religion et une langue étrangère.

Les ***aspects théoriques de la formation professionnelle*** constituent une part du curriculum dans toutes les écoles définies comme ayant une orientation professionnelle, y compris le *gymnasium* spécialisé. On enseigne également certains de ces aspects dans les écoles appartenant à de grandes entreprises ainsi que dans les centres de formation interentreprises. Ces contenus embrassent un vaste domaine de connaissances, puisque, à

un extrême, ils incluent des concepts proprement scientifiques et, à l'autre, une multitude de concepts technologiques ou techniques plus ou moins proches de l'application concrète.

Pour presque tous les métiers et professions, ces concepts sont largement identifiés et explicités. C'est le cas en particulier pour les quelque 400 métiers réglementés(1), regroupés en 13 champs professionnels (*Berufsfelder*). Ce travail de repérage et de clarification s'effectue, le plus souvent, sous l'égide du ministère fédéral de l'Éducation ou de l'Institut fédéral de la formation professionnelle et de représentants et représentantes de l'entreprise, des syndicats et des *Länder*. Quant aux tests et aux examens, ce sont des comités d'examens mis sur pied par les chambres ou les corporations pertinentes qui en assument la responsabilité. Ces comités incluent, au minimum, des représentants des associations d'employeurs et des syndicats. Il n'est peut-être pas inapproprié de rappeler que l'échelle d'évaluation et de notation utilisée est d'ordinaire celle qui a été décrite précédemment.

Quant à la ***formation pratique***, un étudiant peut, selon le cheminement d'études dans lequel il est engagé, l'acquérir dans un atelier intégré à une école ou, à titre d'apprenti ou de stagiaire, à travers un travail productif dans une entreprise. Les écoles d'entreprises et les centres de formation interentreprises contribuent aussi, parfois, à cette formation. Quel que soit le lieu où elle se donne, elle est prise au sérieux et, en conséquence, suivie et contrôlée. Lorsqu'elle s'accomplit dans une entreprise, elle est habituellement placée sous la responsabilité immédiate d'un maître (*Meister*) qui, en plus d'avoir une formation professionnelle confirmée et une expérience de travail spécifique et reconnue, possède une formation pédagogique. Ce qu'il faut apprendre est, en outre, défini dans des "règlements de formation" (*Verordnung*) portant sur un métier, une profession ou un champ professionnel. C'est d'après ces règlements, qui ont un caractère officiel, que sont préparés les examens que font passer les mêmes comités que ceux qui évaluent la formation professionnelle théorique.

2.3 DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La situation relative aux programmes et à la pédagogie se présente sous un jour très différent selon que l'on se tourne du côté des écoles supérieures techniques ou des universités. Ainsi, dans les écoles supérieures, les étudiants ont au moins 25 cours de 45

(1) Il y a six ou sept ans seulement, le nombre de ces métiers dépassait 450. À la suite de divers regroupements, il a un peu diminué ces dernières années.

minutes par semaine et seulement 17 environ dans les universités (voir Jallade, 1991, p. 53). Aussi, dans les écoles supérieures techniques, les cours "sont en général beaucoup plus strictement structurés et organisés que dans les universités... Les étudiants sont répartis en petits groupes. Les séminaires et les travaux pratiques y occupent une place beaucoup plus large que les cours magistraux" (Berchem, 1988, p. 3). Ces cours sont obligatoires et "le contrôle continu des connaissances, qui se fait périodiquement et par matières, compte pour une large part dans les notes finales" (Jallade, 1991, p. 53), tandis que, dans les universités, "les cours magistraux ne sont pas obligatoires et doivent être complétés par des travaux personnels" (id.). Toutefois, c'est également dans les écoles supérieures, et non seulement dans les universités, que l'on stimulerait davantage que dans plusieurs autres pays européens "la compréhension des théories, l'étude individuelle et la recherche de la documentation pertinente" (Teichler, 1991, p. 622).

Les écoles supérieures techniques ayant une orientation professionnelle bien circonscrite et leur taille étant, en moyenne, environ cinq fois plus petite que celle des universités, elles n'offrent à leurs étudiants et étudiantes qu'un nombre réduit d'options. Au contraire, dans les universités, ce sont les étudiants eux-mêmes qui, dans la plupart des cas, à partir d'un très vaste répertoire de cours, structurent leur propre programme, l'objectif global demeurant avant tout "l'examen final et la thèse" (Jallade, 1991, p. 53); on encourage même volontiers les étudiants à fréquenter plus d'un établissement au cours de leurs études universitaires. Ils jouissent donc d'une grande liberté dans l'organisation de leurs études et se présentent aux examens de leur choix seulement lorsqu'ils se sentent prêts (id.). L'une des conséquences de ces politiques est que les études universitaires sont très longues. En 1970, leur durée était, en moyenne, de cinq ans, en 1975 de six ans (voir Hartnett, 1980, p. 7) et, vers 1987, de sept ans (voir Teichler, 1991, p. 623). Dans ce contexte, il existe un certain flottement sur le sens et le contenu de la première année d'études universitaires (qui correspond à une 14^{e} année de scolarité). Pour remédier à cette situation, jugée en général peu souhaitable, on encourage actuellement les étudiants à postuler, après deux ans d'études, un premier diplôme (le *Vordiplom*). Celui-ci, cependant, il convient de le préciser, "n'a aucune valeur hors de l'université" (Jallade, 1991, p. 50, note 4).

3. LE COUPLE CENTRAL

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

La formation initiale des enseignants et des enseignantes du deuxième cycle du secondaire suit, en RFA, un schéma de base qui, même s'il ne s'applique pas de manière uniforme à tous les sous-groupes particuliers auxquels se rattachent ces enseignants et enseignantes, traduit bien l'orientation générale et l'esprit que l'on cherche à imprimer à cette formation.

Le point de départ de ce schéma (voir, entre autres, Leclercq et Rault, 1990, p. 99, DES, 1986, p. 29, 30 et 35 et OCDE, 1990e, p. 93), c'est la possession de l'*abitur* ou d'une formation jugée équivalente. Dans un second temps, le candidat suit au moins quatre années d'études dans une université et, au terme, passe, dans deux disciplines ou champs d'études, un examen dit d'État (*Staatsexamen* ou *Erste Staatsprüfung*), qui est cependant administré par l'université elle-même. Ce premier examen atteste d'une compétence scientifique. Le candidat peut alors aborder l'étape proprement pédagogique de sa formation. Celle-ci dure entre un et deux ans, mais plus fréquemment le temps maximum que minimum. Durant cette période, le candidat consacre de 9 à 12 heures par semaine à l'enseignement dans une école, sous supervision étroite, et, durant l'autre partie du temps, suit des cours et participe à des sessions de formation et à des échanges dans un organisme *ad hoc*. En Bavière, "ces organismes de formation pédagogique (ou *seminars*) sont des écoles ayant un statut particulier et dont la direction et le personnel sont conjointement responsables de l'organisation de la formation. En Rhénanie du Nord-Westphalie, par contre, les organismes responsables de cette formation sont totalement distincts" (DES, 1986, p. 29). Dans d'autres *Länder*, surtout lorsqu'il s'agit de la préparation à un enseignement à caractère professionnel, le mode d'organisation peut être autre encore, mais le principe d'un lieu reconnu de formation pédagogique proche de l'enseignement demeure. À la fin de cette formation, le candidat passe un second examen d'État qui, cette fois, vérifie sa compétence pédagogique. Ce sont d'habitude les organismes dont il vient d'être question qui, en tant que représentants des autorités de l'enseignement du *Land*, s'occupent de cet examen. Celui-ci évalue essentiellement une capacité de pratique, mais il inclut également au moins un travail écrit. Il est plus ou moins semblable dans tous les *Länder*, car, sur ce point aussi, on s'est entendu, au sein de la Conférence des ministres de l'Éducation, sur les exigences à poser et les normes à respecter. Enfin, ce n'est qu'après deux autres années,

dites de probation, que le candidat peut espérer devenir un enseignant régulier et, du même coup, un fonctionnaire de l'État (*Beamte*).

Par la suite, la pratique professionnelle de l'enseignant est régulièrement évaluée; il en est ainsi, par exemple, aux quatre ans en Bavière et aux six ans en Rhénanie du Nord-Westphalie. Certaines modalités de cette évaluation peuvent varier selon le sous-groupe auquel appartiennent les enseignants en cause, mais elle paraît coutumière et couvrir toujours un large terrain. Dans les *gymnasien*, le directeur participe à cette évaluation, ou même en assume la responsabilité, le plus souvent accompagné d'un inspecteur spécialisé dans la même matière que l'enseignant évalué. S'ensuit un rapport écrit "long et très détaillé, se terminant par une note" (DES, 1986, p. 31).

La responsabilité de la formation des enseignants relevant des *Länder*, chacun d'entre eux réaménage quelque peu ce schéma de base à sa manière. Cependant, ce qui explique les variantes, ce n'est pas d'abord cela, mais le fait que, selon le type d'établissements, on se trouve en présence de catégories différentes et bien caractérisées d'enseignants et d'enseignantes. Ainsi, dans les sections qui précèdent, il a été fait allusion à au moins quatre catégories d'enseignants et d'enseignantes: ceux des universités et des écoles supérieures techniques, ceux des *gymnasien*, ceux des écoles techniques ou professionnelles et ceux qui oeuvrent à l'intérieur des entreprises. Le cadre de ce travail ne permet pas de faire le tour du sujet pour chacune de ces catégories; à défaut, voici quelques précisions susceptibles de mieux faire comprendre la situation réelle du corps enseignant et de servir de pistes pour des recherches plus poussées.

a) Tous les professeurs et professeures de l'enseignement supérieur, qu'ils soient rattachés à une école supérieure technique ou à une université, doivent être titulaires d'un doctorat. En outre, les professeurs d'université doivent avoir obtenu un diplôme d'un niveau plus élevé encore, l'*habilitation*, tandis que ceux des écoles supérieures "doivent pouvoir justifier de cinq ans d'activité professionnelle dont trois en dehors de l'enseignement supérieur" (Jallade, 1991, p. 103. Voir aussi, dans le même sens, Berchem, 1988, p. 5).

b) Par leur statut, les enseignants des *gymnasien* "sont plus proches du professeur d'université que de l'instituteur, ou de l'instructeur dans l'enseignement professionnel" (OCDE, 1990e, p. 49). Un long passé explique ce constat, toujours actuel: en effet, à la différence des enseignants du primaire et des écoles professionnelles, ceux des dernières années du *gymnasium* sont, depuis le 19e siècle, formés dans les universités. C'est ce qui

explique aussi pourquoi ce n'est que depuis peu que l'on se préoccupe vraiment de leur formation pédagogique.

c) Dans l'enseignement général du deuxième cycle du secondaire, le pourcentage d'enseignantes dépassait à peine 30% en 1986-1987 (voir OCDE, 1990e, p. 31). Ce taux est plus faible que dans la plupart des autres pays de l'OCDE.

d) Conformément au schéma déjà décrit, la plupart des enseignants dans une école technique ou professionnelle possèdent un diplôme universitaire, mais, afin de sauvegarder un contact privilégié avec le monde du travail, on aurait "récemment abandonné" cette exigence pour une certaine proportion d'entre eux (on parle de 20%), de façon à accroître le nombre de futurs enseignants "issus de la voie professionnelle et du monde des entreprises" (ibid., p. 50).

e) Enfin, rappelons que les "maîtres", les "instructeurs" et les autres responsables d'enseignement ou de formation qui sont rattachés à des entreprises ou à des centres de formation interentreprises sont choisis avec soin et n'effectuent ce travail qu'après avoir suivi une formation particulière, y compris, depuis 1972, en pédagogie (voir, entre autres, Jallade, 1988, p. 21). Aussi, leur statut dans l'entreprise est-il reconnu et respecté. En plus d'agir comme formateurs, souligne même Cantor (1989, p. 105), ils constituent auprès des jeunes un exemple concret du statut et de la maîtrise professionnelle auxquels ils peuvent eux-mêmes aspirer.

Si l'on en croit la documentation consultée en préparant cette étude, bien rares, aujourd'hui, sont les pays où le statut des enseignants et des enseignantes ne soit pas en déclin ou n'ait pas déjà atteint une cote d'alerte. La RFA semble faire partie des exceptions. On signale bien, ici et là, quelques signes qui pourraient laisser planer certains doutes sur cette affirmation, mais, dans l'ensemble, les observateurs étrangers s'entendent plutôt pour louer la qualité de la formation des enseignants allemands (voir Leclercq et Rault, 1990, p. 98), constater *de visu* que le statut des enseignants est "hautement respecté" (DES, 1986, p. 35) et affirmer que, parmi les aspects les plus positifs de l'enseignement secondaire allemand, il y a ce fait que "les enseignants ont atteint un statut professionnel particulièrement élevé" (Pillips, 1987, p. 230).

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

3.2.1 Taux de scolarisation

À la fin des années 1980, les groupes d'âge de 17 à 22 ans comprenaient, *en moyenne*, environ 975 000 jeunes, celui de 17 ans étant le moins nombreux et celui de 22 ans le plus nombreux (voir Römer, 1987, p. 19, Jallade, 1988, p. 40 et 42 et 1991, p. 66). Le 1er janvier 1988, le taux de scolarisation de ces jeunes était au moins le suivant (voir OCDE, 1990c, p. 108-109):

— À 17 ans : 82%
— À 18 ans : 68%
— À 19 ans : 46%
— À 20 ans : 30%
— À 21 ans : 23 %
— À 22 ans : 27 %

À 0,2% près, tous ces jeunes étudiaient à temps complet. Sont classés ainsi, il convient de le signaler, tous les jeunes inscrits dans le système dual, qu'ils soient en train d'effectuer à temps complet une année de formation professionnelle de base ou déjà en apprentissage selon un horaire partagé entre des études dans une école professionnelle et une activité de travail supervisée dans une entreprise.

Le taux de scolarisation des filles de 17 à 19 ans était un peu inférieur à celui des garçons (écart de 0,6% à 2,9%), tandis que celui des filles de 20 à 22 ans lui était supérieur (1,7% de plus à 20 ans et 4,5% à 22 ans).

3.2.2 Les effectifs

Dans l'enseignement secondaire

Selon ce qui ressort des données publiées par l'OCDE (1990c, p. 95), un peu plus que 600 000 jeunes, également répartis entre garçons et filles, étaient, en 1987-1988, aux études dans les trois dernières années d'une école polyvalente, d'un *gymnasium* ou d'un *gymnasium* spécialisé. Environ 11% d'entre eux fréquentaient un établissement privé.

Quant au nombre de jeunes inscrits dans l'enseignement technique ou professionnel, c'est-à-dire, pour une très forte proportion d'entre eux, dans une école secondaire technique, une école supérieure de métiers, une école de métiers ou une école professionnelle, il était,

la même année, selon la même source (p. 95-96), d'environ 2 400 000. Un peu plus que 25 000 étudiaient à temps partiel et 3,7% dans une école privée. Nous ne possédons malheureusement pas de source sûre répartissant ce nombre selon les types d'écoles. Malgré ce handicap, nous nous permettons, en utilisant diverses indications fournies par Cantor (1989, p. 102, 106 et 109), Jallade (1988, p. 44) et ici et là dans la documentation consultée, de risquer, à titre d'hypothèse de travail, la répartition suivante:

— École secondaire technique	222 000
— École supérieure de métiers:	
• À temps complet	10 000
• À temps partiel	25 000
— École de métiers	600 000
— École professionnelle	1 500 000
— Autres écoles (dont l'école professionnelle supérieure)	45 000
TOTAL:	2 402 000

Dans l'enseignement supérieur

En 1989, on dénombrait environ un million et demi de jeunes dans l'enseignement supérieur (voir Jallade, 1991, p. 108), tous considérés comme étudiant à temps complet. En 1987-1988, il y en avait environ 1 400 000, soit 1 060 000 dans les universités (76%) et 329 000 dans les écoles supérieures techniques (24%) (voir Jallade, 1991, p. 86). Les statistiques relatives aux universités n'incluent pas, fort probablement, les étudiants et les étudiantes qui fréquentaient alors les 16 écoles philosophiques et théologiques et les 28 écoles supérieures des beaux-arts ou de musique dont il a été question dans la section 1.3.3, mais, si on les ajoutait, ça ne changerait pas grand-chose. En effet, en 1986, seulement 22 000 jeunes étudiaient dans les écoles supérieures des beaux-arts ou de musique (voir OCDE, 1991c, p. 24) et leur nombre n'était sans doute pas plus élevé dans les écoles philosophiques et théologiques. Par ailleurs, le fait qu'environ un étudiant inscrit dans l'enseignement supérieur sur quatre étudie dans une école supérieure technique est, en toute hypothèse, d'autant plus sûr comme minimum que l'on sait, par divers indices, que le nombre des nouveaux inscrits dans ces écoles a, ces dernières années, continué d'augmenter plus vite que dans les universités.

En 1986, environ 212 000 jeunes Allemands ont fait leur entrée dans l'enseignement supérieur et, en 1989, 250 000 (voir Jallade, 1991, p. 66 et 108). La proportion de ceux qui se dirigent vers une école supérieure technique était de près de 30% en 1986 et a, depuis, un peu augmenté.

Si on compare la RFA à d'autres pays plus ou moins semblables, on note un décalage particulièrement frappant entre la proportion des filles dans l'enseignement supérieur par rapport à celle des garçons. En effet, le pourcentage des filles dans l'ensemble de l'enseignement supérieur ne dépasse pas 40%, soit environ 42% dans les universités et 30% dans les écoles supérieures techniques (voir, entre autres, Jallade, 1991, p. 86 et OCDE, 1990c, p. 104-105).

3.2.3 Les diplômés

Depuis le milieu des années 1980 au moins, plus de 90% des jeunes possèdent, vers 18 ans, un diplôme reconnu de formation générale, technique ou professionnelle (voir, entre autres, DES, 1986, p. 6 et Jallade, 1988, p. 42). Aussi, ce diplôme, s'il a un caractère officiel, est quasi unanimement considéré, partout en RFA, comme ayant une signification réelle, voire comme "un acte de foi" (DES, 1986, p. 34).

Quels diplômes ont plus précisément obtenus ces jeunes? La documentation disponible ne permet pas de répondre clairement et avec précision à cette question pour une année récente, mais il est possible, en confrontant diverses sources (voir, entre autres, Gordon, 1990, p. 33-34, Jallade, 1988, p. 42 et 1991, p. 66 et OCDE, 1990c, p. 111, tableau 5.2 et p. 112, tableau 5.4), d'en donner une assez bonne idée:

— En 1987, environ 220 000 jeunes ont réussi les examens de l'*abitur* (général ou spécialisé).

— La même année, 70 000 autres ont obtenu le diplôme terminal de l'école secondaire technique (connu sous le nom de *Fachhochschulreife*).

— Plus ou moins 15 000 autres ont obtenu un diplôme dans une école de métiers ou une école supérieure de métiers.

— Enfin, 640 000 ont terminé leur apprentissage et obtenu le certificat spécialisé approprié (*Facharbeiter*).

En outre, à un âge un peu plus avancé, en 1987 toujours, environ 160 000 jeunes ont obtenu un diplôme terminal dans une école supérieure technique ou une université (voir

Jallade, 1991, p. 97 et OCDE, 1990c, p. 112, tableau 5.4). Comme on le sait déjà, environ un tiers de ces diplômes ont été délivrés par une école supérieure.

3.2.4 Brève vue d'ensemble

Le tableau 11, ci-après, propose une vue d'ensemble des données rapportées dans les paragraphes précédents. Les chiffres mentionnés constituent un ordre de grandeur seulement; aucune des sources consultées ne se hasarde à présenter un relevé exhaustif et précis du nombre de jeunes inscrits à temps complet dans les types d'établissements mentionnés ou qui en sortent avec un diplôme officiel. Dans plusieurs cas, on se contente même de regroupements assez vagues.

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

La manière dont la RFA affronte la question de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur publics destinés aux jeunes de 17 à 21 ou 22 ans et la réussite qu'elle obtient dans ce domaine suscitent dans plusieurs pays l'étonnement et la curiosité. Au terme de cette exploration, peut-être est-il possible de comprendre un peu mieux ce qui fait l'originalité de cette "recette allemande". Parmi les ingrédients auxquels l'on fait appel, il y a, semble-t-il, les principes de base suivants:

a) La formation professionnelle pour tous, hommes et femmes, est explicitement valorisée et concrètement soutenue. La préparation de chaque jeune à une fonction de travail adaptée à ses capacités, se situant dans la ligne de ses attentes et exercée avec compétence constitue un principe de base sous-jacent à l'ensemble du système d'enseignement. Même la loi-cadre de 1976 sur l'enseignement supérieur stipule que, "dans l'accomplissement de ses tâches pédagogiques, *tout* établissement d'enseignement supérieur a pour mission de préparer les étudiants *à exercer une activité professionnelle*" (cité par Berchem, 1988, p. 5. Les italiques sont de nous).

b) Sans jamais oublier l'objectif d'une formation professionnelle, prioritaire d'une certaine façon, tous ceux qui le peuvent et le souhaitent sont encouragés à acquérir la formation générale la plus large et la plus approfondie possible. Par ailleurs, dans les cas où on juge qu'une telle formation peut être relativement limitée, elle n'est jamais facultative.

TABLEAU 11

NOMBRE APPROXIMATIF DE JEUNES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES INSCRITS À TEMPS COMPLET OU AYANT OBTENU UN DIPLÔME, VERS 1987, DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DE LA RFA QUI INCLUENT LA 12e, LA 13e OU LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ

CHEMINEMENT D'ÉTUDES	INSCRITS	DIPLÔMÉS
Au secondaire		
1. École polyvalente et *gymnasium* (11e à 13e année)	605 000	203 000 (Fin de 13e année)
2. *Gymnasium* spécialisé (11e à 13e année)	Inclus dans 1	19 000 (Fin de 13e année)
3. École secondaire technique (11e et 12e année)	220 000	70 000 (Fin de 12e année)
4. École supérieure de métiers (11e et 12e année)	10 000	?
5. École de métiers (10e à 12e année)	600 000(1)	15 000 (Fin de 12e année)(1)
6. École professionnelle et entreprise (10e à 12e année)	1 500 000	640 000 (Fin de 12e année)
7. Autres écoles (publiques ou privées, 11e et 12e année)	35 000	?
Dans l'enseignement supérieur		
8. École supérieure technique (13e à 15e année)	330 000	53 000 (Fin de 15e année)
9. Université (de la 14e année à...)	1 100 000	107 000
TOTAL	4 400 000	1 107 000

(1) La plupart des jeunes qui fréquentent cette école n'y font qu'une partie de leurs études professionnelles; à un moment ou l'autre, ils passent dans le système dual et obtiennent là leur diplôme.

c) Pour appliquer ces deux principes, relatifs à la formation professionnelle et à la formation générale, on a mis en place une gamme étendue de types d'écoles (et, à l'intérieur de celles-ci, de cheminements), tout en prenant soin, d'une part, de définir avec beaucoup de précision la mission de chacune de ces écoles et, de l'autre, de les articuler entre elles avec la même minutie, en se fondant sur un troisième principe, celui du passage possible, sans perte de temps, d'un type d'école à un autre (*Durchlässigheit*).

d) C'est l'institution scolaire qui est responsable de la formation générale, mais il ne saurait y avoir de formation professionnelle sans une participation active de l'entreprise à cette formation, y compris, dans la plupart des cas, par un enseignement qui se situe bien au-delà de la simple initiation à une pratique concrète.

e) L'évaluation des apprentissages est une réalité multidimensionnelle (qui comprend la maîtrise de connaissances bien déterminées, de l'expression écrite et orale et de telle ou telle habileté particulière, la capacité de résoudre des problèmes et de s'insérer de manière active dans un groupe, etc.) et elle doit être régie par des règles précises. Elle doit permettre à l'étudiant ou à l'étudiante de savoir régulièrement où il en est par rapport aux autres et ce qu'il peut espérer, à brève échéance, comme prochaine étape (laquelle, par ailleurs, ne consiste que très exceptionnellement en une sortie du système).

À ces cinq principes, il faut ajouter que le système dual, en plus d'être une composante très précise du système d'enseignement, est aussi un esprit qui en imprègne l'ensemble. En voici quelques exemples:

— Plus de 20% des jeunes qui terminent une 13^{e} année d'étude dans un *gymnasium* et obtiennent comme diplôme l'*abitur* s'orientent vers le système dual de formation plutôt que vers l'enseignement supérieur, tout au moins dans un premier temps. McLean parle même de 30% de diplômés du *gymnasium* qui "se dirigent vers le monde du travail plutôt que vers l'université" (1990, p. 74).

— À la fin des années 1980, environ 60% des étudiants et des étudiantes de première année dans une école supérieure technique et 20% dans une université avaient, au préalable, acquis une formation professionnelle précise, le plus souvent dans le cadre du système dual (voir Naumann and Krais, 1991, p. 687-688).

— De 45% à 50% des étudiants des écoles supérieures techniques possèdent comme diplôme l'*abitur*, alors que le pourcentage des étudiants de première année ayant passé

par la filière "normale", soit l'école secondaire technique, est tombé à 38,6% en 1986 (voir Naumann and Krais, 1991, p. 687 et Berchem, 1988, p. 3). Même si le diplôme que l'on possède permet sans difficulté d'accéder à des études universitaires, on choisit donc volontiers un type d'école plus proche du monde du travail.

— On ne peut devenir un enseignant confirmé qu'après une période relativement longue d'apprentissage supervisé et, si on veut enseigner dans le secteur professionnel ou technique, au secondaire ou au supérieur, seulement après une expérience professionnelle concrète dans une entreprise.

Assez nombreux sont les étrangers qui trouvent que, dans son ensemble, ce système est désuet. Ils critiquent aussi bien la formation générale, trop centrée à leur gré sur l'étude des langages — voire sur une analyse de textes trop détaillée (voir, par exemple, Pillips, 1987, p. 231 et McLean, 1990, p. 79) — et sur "l'acquisition d'une connaissance universelle standard" (McLean, 1990, p. 78), que la formation professionnelle, dont on voit mal comment elle peut s'adapter à l'évolution des technologies comme de l'entreprise modernes. L'avenir du système dual en particulier fait l'objet de beaucoup de conjectures; si jamais il venait à s'effondrer, nombreux sont même ceux qui, à un moment ou l'autre, depuis 30 ans, pourraient prétendre avoir prévu une telle fin...

On juge également "très bureaucratique" l'évaluation que l'on fait des apprentissages des étudiants et on s'inquiète aussi bien de "la menace de redoublement ou de transfert dans un autre type d'école" que l'on fait peser sur les jeunes que de l'uniformité des programmes d'études et des styles d'enseignement (voir Pillips, 1987, p. 218). Dans une veine proche, on fait aussi valoir que l'"on ne doit pas sous-estimer les effets dommageables que de hauts niveaux de stress ont sur le bon fonctionnement de systèmes d'enseignement" (ibid., p. 215). Dans un ordre différent, on croit aussi constater que, si l'évaluation du personnel et des étudiants est particulièrement développée, ce n'est pas le cas pour l'évaluation du système lui-même.

Et, pourtant, ce système, il fonctionne! Et, selon toute apparence, il déjoue sans trop de peine beaucoup des craintes anticipées. La filière duale a même franchi le cap présumé très difficile des années 1980, à cause de l'évolution des techniques et des modes de production, en s'imposant avec plus de vigueur que jamais auparavant. Aussi, vu du côté de la RFA, ce système ne paraît pas en crise, même si on s'interroge sur la longueur des études, par exemple, tant au *gymnasium* qu'à l'université, ainsi que sur la rigidité de certaines

méthodes pédagogiques ou d'évaluation, l'harmonisation entre la formation générale, la formation professionnelle et la formation pratique, l'adaptation de l'apprentissage aux nouveaux impératifs technologiques et quelques autres points.

Il est bien possible que l'unification en cours du pays crée des remous et provoque un questionnement inattendu ou plus radical. Toutefois, les principes et l'esprit ci-haut décrits paraissent si profondément ancrés dans un système éprouvé et faire l'objet d'un consensus si large qu'il est extrêmement difficile de voir pourquoi on voudrait et comment on pourrait s'en éloigner substantiellement. Au cours des prochaines années, il semble donc peu probable que l'Allemagne étonne par des réponses ou des innovations majeures autres que celles qu'elle a déjà adoptées et qu'elle s'applique à consolider, mais il pourra s'avérer passionnant de voir comment elle réussira à maintenir une forte tradition humaniste tout en demeurant très ouverte à la science et à la technologie, à accueillir une proportion croissante de jeunes aux examens de l'*abitur* tout en conservant les exigences élevées qu'elle impose actuellement, à équilibrer l'accent mis sur la formation du "travailleur", en particulier dans le cadre du système dual, avec la nécessaire préoccupation pour la formation du "citoyen" — en l'occurrence, un citoyen de plus en plus européen —, à clarifier et à adapter ses politiques sur la durée des études universitaires et, entre autres encore, à faire une place plus large aux femmes, comme enseignantes et comme étudiantes, dans l'enseignement supérieur.

CHAPITRE IV

LA NORVÈGE

INTRODUCTION

Ce long territoire de plus de 1 750 kilomètres, en partie situé, et habité, au-delà du Cercle polaire arctique s'appuie, vers l'est, sur la république de Russie, la Finlande et la Suède, tandis que le reste de son pourtour, avec sa succession continue d'anses, de fjords et d'échancrures de toutes formes, se marie, pour l'essentiel, avec l'océan Atlantique et la Mer du Nord. En outre, le Royaume de Norvège, qui s'est séparé de la Suède en 1905, possède, dans l'Arctique, plusieurs îles, où vivent quelques milliers de personnes. Ses 4 250 000 habitants, dispersés de l'extrême nord à l'extrême sud, et aussi bien dans les vallées et les montagnes que sur les côtes, sont aujourd'hui reliés entre eux par divers moyens modernes de transports et de communications, mais une tradition millénaire d'isolement et d'autarcie a façonné chez les hommes et les femmes de ce pays une conception de la vie sociale dont on retrouve des traces bien visibles dans le système d'enseignement quasi entièrement remodelé, et largement inédit, qu'ils se sont donné depuis une quarantaine d'années.

La pêche et l'exploitation forestière sont considérées comme les richesses naturelles traditionnelles de la Norvège; encore aujourd'hui, de multiples manières, elles apportent une contribution non négligeable à son équilibre économique. Toutefois, "depuis le début du siècle" déjà, selon le président du Conseil royal norvégien de la recherche scientifique et industrielle, c'est l'hydro-électricité qui constitue "le moteur du développement de l'industrie norvégienne" (Sandvold, 1988, p. 2); l'édification de puissants barrages a notamment favorisé l'installation de plusieurs alumineries et d'un grand nombre d'usines de transformation de l'aluminium et d'autres métaux légers (y compris le nickel du Canada!). Plus globalement, on peut affirmer que la Norvège s'intéresse d'une façon toute particulière au domaine des matériaux, anciens et nouveaux, depuis le béton, qu'elle exporte ici et là en Europe, jusqu'aux céramiques de l'avenir. Tout récemment, avec la découverte de la manne gazière et pétrolière de la Mer du Nord, qui constitue déjà "le quart de ses recettes

d'exportation" (OCDE, 1991a, p. 9), la Norvège a inauguré une étape nouvelle, encore pleine d'inconnues, de son développement. Enfin, soulignons que la renommée de ses fjords, la multiplicité des sports de grand air qu'il est possible d'y pratiquer dans de bonnes conditions et divers autres attraits naturels et historiques ont donné naissance à une industrie touristique dont l'appoint est, en permanence, significatif.

En 1990, le chômage a dépassé légèrement 5% (voir id.), ce qui est jugé très élevé par la population de ce pays; toutefois, chez les jeunes de 16 à 24 ans, parmi lesquels se trouvent toutes les personnes directement visées par cette étude, le pourcentage a plutôt atteint 12%.

L'existence de deux variantes reconnues de la langue norvégienne, la "langue du pays" et la "langue des livres" (voir OCDE, 1990b, p. 13), et la présence d'environ 20 000 Lapons (ou *Sami*) et de plus ou moins 100 000 Norvégiens originaires de pays étrangers (européens dans deux cas sur trois) ne changent pas grand-chose à l'un des traits distinctifs de la Norvège, à savoir une exceptionnelle homogénéité ethnique, culturelle et religieuse; sur ce dernier point, précisons que plus de 90% de la population se rattache à la religion luthérienne.

La capitale, Oslo, est, avec ses 460 000 habitants, la ville la plus populeuse du pays. Bergen suit avec une population d'environ 215 000. La Norvège qu'il est convenu d'appeler "continentale", et à laquelle se limite cette monographie, est subdivisée en 19 comtés[1] et en 450 municipalités environ.

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

Comme ce fut le cas pour les pays précédents, un effort a été fait pour résumer en une page l'ensemble des cheminements d'études qui, en Norvège, sont ouverts aux jeunes qui en sont à leur 12^{e}, 13^{e} ou 14^{e} année de scolarité. En scrutant le tableau qui en résulte, ci-après, on découvre que ces cheminements, en plus d'exiger, dans le cadre de l'apprentissage, la participation directe de l'entreprise, s'effectuent à travers cinq types

(1) Dans la documentation consultée, on trouve aussi, pour traduire le mot norvégien "fylke", les termes "province", "district" et "région". Dans les circonstances, c'est le terme "comté" qui nous a paru le plus approprié, même s'il faut bien reconnaître que le comté québécois, surtout celui d'aujourd'hui, n'a plus qu'une parenté lointaine avec le comté norvégien, qui se présente comme une réalité à la fois géographique, politique et administrative.

d'établissements: l'école secondaire, le collège régional à vocation générale, le collège régional spécialisé, l'université et divers instituts ou écoles spécialisés d'enseignement supérieur.

Comment se situent les cheminements d'études évoqués dans le tableau 12 par rapport à chacun de ces types d'établissements et, s'il y a lieu, vis-à-vis de l'entreprise? Compte tenu de la nature des établissements en cause, quelle est la portée réelle de ces cheminements? Comment s'interrelient-ils entre eux? Où conduisent-ils? Telles sont les principales questions auxquelles il paraît nécessaire d'apporter d'abord une réponse si l'on veut amorcer du bon pied l'exploration prévue. Dans un deuxième temps, ce sont les structures et les pouvoirs qui, au-delà des établissements, conditionnent l'action de ces cheminements ou sont susceptibles, à court ou à moyen terme, d'infléchir leur développement qui retiendront l'attention.

1.1 LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES ET LEURS ASSISES INSTITUTIONNELLES

1.1.1 L'école secondaire

La fréquentation scolaire est obligatoire durant neuf ans, de 7 à 16 ans. Tout au long de cette période, définie comme étant celle de l'école — ou de l'enseignement — "de base", la formation dispensée est, à quelques options près en 8e et en 9e année, très sensiblement la même pour tous, "sans sélection, officielle ou officieuse, par niveau" (OCDE, 1990b, p. 91). On considère cependant que les six premières années couvrent l'enseignement dit primaire et les trois suivantes le premier cycle du secondaire. Cette organisation a commencé à prendre vraiment forme à la fin des années 1950, puis a été consacrée par la Loi sur l'éducation de 1969; elle est maintenant devenue la règle commune.

En même temps que l'on consolidait l'école de base, on a, en 1965, créé une commission royale chargée de conduire une réflexion sur ce qui allait suivre comme système d'enseignement pour les jeunes de 16 à 19 ans. Au cours des quatre ou cinq années suivantes, les trois rapports publiés par cette commission, auxquels on peut ajouter celui d'une autre, mise sur pied en 1962 sur l'orientation et l'organisation des études effectuées dans l'établissement d'enseignement secondaire alors appelé *gymnasium*, ont donné lieu à un vaste et intense débat public et à diverses expériences concrètes qui ont abouti à une réforme substantielle des études secondaires se situant au-delà du premier cycle.

TABLEAU 12

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
NORVÈGE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• ***Enseignement de base***: comprend un primaire de six ans et un premier cycle du secondaire de trois ans et coïncide, en principe, avec la durée de la scolarité obligatoire, de 7 à 16 ans. • ***Second cycle du secondaire***: dans le cadre d'un système unifié, divers choix possibles: a) Cours professionnel d'un an b) Cours professionnel de deux ans c) Apprentissage, selon divers aménagements d) Deux premières années d'un cours de formation professionnelle ou de formation générale de trois ans.
12e ANNÉE	1. ***Second cycle du secondaire***: troisième et dernière année; en formation professionnelle ou en formation générale (avec variantes possibles dans chaque cas). 2. ***Apprentissage***: début ou suite.
13e ANNÉE	1. ***Apprentissage***: début, suite ou, dans certains cas, fin. 2. ***Collège régional à vocation générale***: première année d'une formation, générale ou professionnelle, conduisant, selon les cas, à un diplôme professionnel ou à un titre universitaire délivré par le collège lui-même ou reconnue par une université comme équivalente à celle qu'elle donne dans le cadre d'un diplôme dont elle a l'exclusivité. 3. ***Collège régional spécialisé***: première année d'une formation professionnelle conduisant habituellement à un diplôme délivré par le collège, mais aussi, dans certains cas, reconnue par une université comme équivalente à la sienne. 4. ***Université***: première année d'un cours d'une durée habituelle de quatre ans. Plus ou moins l'équivalent d'un premier cycle. 5. ***Divers instituts ou écoles spécialisés d'enseignement supérieur***: première année d'une formation professionnelle conduisant généralement à un diplôme professionnel de l'établissement en cause, mais pouvant aussi, dans certains cas, être reconnue par une université comme équivalente à la sienne.
14e ANNÉE	1. ***Apprentissage:*** plutôt en entreprise. 2. Comme le 2 ci-haut, deuxième année. Diplôme terminal dans certains cas. 3. Comme le 3 ci-haut, deuxième année. Diplôme terminal dans certains cas. 4. Comme le 4 ci-haut, deuxième année. 5. Comme le 5 ci-haut, deuxième année. Diplôme terminal dans certains cas.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études dans un collège régional à vocation générale, dans un collège régional spécialisé, dans une université ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur.

Une loi votée en juin 1974 et formellement appliquée à partir du 1er janvier 1976 a notamment établi un cycle d'études de trois ans qui, d'un côté, prévoit une formation commune et, de l'autre, toute une série d'options. Ces dernières années, ce mode d'organisation, tel que mis progressivement en place, se présentait ainsi:

— une option en formation générale qui, au-delà des contenus destinés à tous, pouvait adopter diverses configurations;

— huit ou neuf options majeures, susceptibles elles-mêmes de se subdiviser en quelques embranchements et, jusqu'à un certain point, de se combiner entre elles et d'inclure des contenus plus ou moins poussés de formation générale non obligatoire. La majorité de ces options ont un caractère nettement professionnel (Techniques et industrie, Pêches, Services sociaux et de santé, etc.), mais quelques-unes font tout autant partie d'une formation générale que professionnelle (Arts, Éducation physique, etc.).

Depuis quelques années déjà, plus de 90% des jeunes entreprennent des études au-delà de la scolarité obligatoire. Environ 40% se dirigent vers la formation générale et 50% vers la formation professionnelle (voir, entre autres, ibid., p. 92). On favorise les études à temps complet d'une durée de trois ans, mais, dans le cadre de certaines options professionnelles, un jeune garçon ou une jeune fille peut emprunter la voie de l'apprentissage après une année ou deux d'études à temps complet, ou même immédiatement après sa 9e année d'étude. L'obtention d'un certificat professionnel est également possible après un an ou deux d'études à temps complet. Un jeune de 16 à 19 ans sur cinq environ se dirigerait, à un moment ou l'autre, vers l'apprentissage en entreprise, tout en suivant, dans la plupart des cas, certains cours dans une école. Toutefois, peut-être faut-il noter que tous les autres qui ont choisi la filière professionnelle à temps complet seront, eux aussi, mis en contact avec les réalités de l'entreprise, y effectuant des stages durant au moins quelques semaines et, le plus souvent, pendant quelques mois.

La loi de 1974 a été conçue non seulement dans l'optique d'une multiple complémentarité et harmonisation de contenus différents de formation, mais aussi dans celle d'un regroupement de tous les élèves de la 10e à la 12e année d'étude dans les mêmes écoles. Les politiques qui, sur ce point, ont concrétisé la législation paraissent avoir été claires et déterminées, mais, pour en apprécier correctement les résultats, on doit ajouter qu'elles ont été, si l'on peut dire, appliquées à la norvégienne, c'est-à-dire avec la préoccupation incessante de tenir compte de la répartition concrète de la population sur le territoire, de respecter les besoins et les choix des collectivités locales et de s'appuyer sur de très larges

consensus. Dans cet esprit, on a même, encore dans les années 1980, "pour répondre à la demande locale, ... ouvert de nombreuses écoles, relativement petites, n'offrant qu'une gamme limitée de cours" (id.), et ce sans avoir nullement l'impression de s'éloigner de la décision initiale. En conséquence, le processus dit d'"intégration" des anciens *gymnasien* et du réseau des écoles professionnelles mis en place depuis le début du siècle n'est pas, quoique très avancé, encore terminé.

Le second cycle du secondaire comprenant la 12e année de scolarité, il en sera de nouveau question dans les pages suivantes, mais, d'ores et déjà, comme toile de fond, on peut retenir à son sujet les éléments suivants du diagnostic général des examinateurs de l'OCDE de 1987(1). Dans un premier temps, ils soulignent que "l'instauration d'un système polyvalent dans les établissements secondaires du deuxième cycle est une grande réalisation de la politique norvégienne" (OCDE, 1990b, p. 27). Cependant, après avoir fait remarquer que les nouveaux établissements sont "très complexes, aux prises avec de nombreux objectifs contradictoires" (id.), ils accompagnent leur premier jugement d'un bémol qui incite à ne célébrer qu'avec modération: "D'une manière générale, affirment-ils en effet, le deuxième cycle du secondaire cherche encore sa voie pour passer des structures traditionnelles et sélectives vers l'instauration d'un enseignement polyvalent valable à l'intention des jeunes de plus de 16 ans" (id.). Le gouvernement a d'ailleurs mis sur pied, en 1989, une commission royale chargée d'une étude "sur la révision de l'ensemble de la structure de l'enseignement général et professionnel, ainsi que de l'apprentissage, entre la fin de la scolarité obligatoire et le début de l'enseignement supérieur" (Norwegian Ministry of Education, 1990a, p. 24). Toutefois, la polyvalence n'est pas remise en cause.

1.1.2 Le "collège"

Entre les écoles secondaires et les universités, on dénombrait encore, il y a cinq ou six ans à peine, environ 230 établissements considérés comme étant des "collèges"(2). Depuis, leur nombre a un peu diminué, une trentaine d'entre eux choisissant, selon diverses

(1) Dans le cadre des "examens des politiques nationales d'éducation" auxquels procède, depuis plus de 25 ans, l'Organisation de coopération et de développement économiques, le système d'enseignement de la Norvège a déjà fait l'objet à deux reprises, en 1974 et en 1987 respectivement, d'une évaluation par des examinateurs étrangers. Les rapports substantiels qui ont rendu compte de ces évaluations (voir OCDE, 1976 et 1990b) ont été d'une grande utilité dans le cadre du présent travail.

(2) Ce nombre ne tient pas compte des établissements connus sous le nom de collèges, mais destinés *principalement* à la formation continue des adultes. De même, nous avons laissé de côté les écoles secondaires populaires (*Folkehögskoler*), privées pour la plupart, qui organisent divers cours de développement personnel et, parfois, professionnels à l'intention de jeunes adultes.

modalités, de s'intégrer à l'intérieur d'établissements existants ou de se fusionner entre eux. Par la force des choses, la population du pays étant inférieure d'un tiers à celle du Québec, un bon nombre de ces établissements ne regroupent qu'un petit nombre d'étudiants et d'étudiantes; ainsi, en 1989, seulement six en comptaient plus de 1 000, les trois quarts moins de 400 et plusieurs moins de 200 (voir OCDE, 1990b, p. 37 et Fetveit, 1988, p. 1).

Sous la pression de l'évolution des besoins et d'impératifs financiers, mais plus encore d'une volonté clairement affirmée d'améliorer la qualité de la formation dans l'ensemble de ces établissements et "de transformer un certain nombre de ces collèges en centres d'excellence dans une branche déterminée" (Johansson, 1991, p. 186), ce mouvement de "consolidation" se poursuit. Cependant, personne ne semble s'attendre à ce que ce réaménagement, qui est jugé essentiel, se produise rapidement, car on croit aussi très fermement que la qualité de la formation dépend de la proximité des établissements qui la donnent de la population qui cherche à l'acquérir.

Apparemment, les Norvégiens se retrouvent dans ce foisonnement d'établissements — et de cheminements — sans avoir besoin de recourir à une nomenclature précise autre qu'administrative. Ce n'est pas aussi facile pour un étranger qui n'en connaît pas la petite histoire et n'en a vu aucun! En tirant le meilleur parti possible des renseignements que nous avons pu réunir, nous avons donc mis au point une nomenclature qui nous est propre, regroupant les quelque 200 "collèges" en cause en trois catégories: les collèges régionaux à vocation générale, les collèges régionaux spécialisés et les collèges spécialisés de portée nationale (que nous avons aussi appelés, dans le tableau 12, "instituts ou écoles spécialisés d'enseignement supérieur"). En espérant que cette classification permettra, dans la suite du texte, de rendre compte avec justesse de la réalité multiforme de l'enseignement supérieur de la Norvège, en dehors des universités, tout en demeurant au niveau de généralité qui est propre à la présente étude, voici donc un premier mot sur chacune de ces catégories de collèges.

A) Le collège régional à vocation générale

C'est à la suite d'un rapport de la Commission royale sur l'enseignement postsecondaire, paru en 1968, que l'idée de ce collège a reçu l'aval des responsables politiques. Dès 1969, on a commencé à mettre en place de tels collèges publics. En deux ans, on en a créé six (voir Eide, 1973, p. 103-104), puis, au cours des années qui ont suivi, selon un modèle plus ou moins similaire, huit autres. Cependant, en outre,

dans le même temps et jusqu'à aujourd'hui, certains des collèges spécialisés existants ont élargi leur mission et évolué de telle manière qu'ils sont, eux aussi, devenus, à toutes fins pratiques, des collèges régionaux à vocation générale. Au total, on en comptait ces dernières années au moins une vingtaine.

Chacun des collèges établi dans l'esprit du rapport de la Commission sur l'enseignement postsecondaire est d'abord destiné à desservir une région précise, un comté habituellement. À l'intérieur de chacune de ces régions, on pensait que ces nouveaux établissements serviraient, en outre, de pôles pour divers regroupements, de façon à en arriver, au milieu des années 1980, à un réseau d'une douzaine de collèges de 2 000 à 5 000 étudiants et étudiantes (voir Eide, 1973, p. 104 et OCDE, 1976, p. 135). Quant aux fins pour lesquelles ces collèges ont été institués, Kjell Eide (1973, p. 110, note 2), en se référant au rapport de la Commission sur l'enseignement postsecondaire, les résume ainsi:

— permettre aux étudiants et aux étudiantes qui possèdent un diplôme de 12e année ou une formation jugée équivalente d'obtenir une qualification professionnelle dans le champ de travail qu'ils ont choisi *ou* de se préparer à poursuivre des études plus avancées dans une université ou un collège;

— permettre aux étudiants et aux étudiantes qui ont déjà réussi des études au-delà de la 12e année, par exemple une partie d'un cours universitaire, de se qualifier pour certaines tâches professionnelles;

— permettre, enfin, à des étudiants et à des étudiantes qui ne cherchent pas à se qualifier pour une profession particulière ou à se préparer en vue d'études ultérieures de combler leur besoin d'approfondissement dans certaines matières.

Le rappel de ces quatre fins — et objectifs — a, dans les circonstances, d'autant plus d'intérêt que ce sont ceux qui, selon maintes indications, ont effectivement présidé au développement concret des collèges régionaux à vocation générale. La principale différence est sans doute que, avec le temps, on ne s'est pas limité à "préparer" à la poursuite d'études plus avancées dans une université, comme le voulait la seconde finalité, mais que l'on a commencé à dispenser des cours considérés comme équivalents à une partie du premier cycle universitaire, puis à sa totalité et, même, dans quelques cas,

se situant au-delà de ce cycle[1]. Sur ce point comme sur plusieurs autres, la suite du texte permettra de se faire une idée plus précise.

B) Le collège régional spécialisé

La plupart de ces collèges, dont le nombre dépasse 150, existaient déjà, parfois depuis plusieurs dizaines d'années[2], au moment où les nouveaux collèges régionaux sont apparus. Parmi ces établissements, on trouve des écoles normales — au milieu de 1990, il y en avait 27 (Norwegian Ministry of Education, 1990a, p. 14) —, des instituts techniques ou de formation d'ingénieurs et des collèges professionnels dans des domaines tels que l'intervention sociale, la santé, le travail de bureau, l'hôtellerie et l'agriculture. La durée de la formation est, en principe, de deux ou de trois ans, mais elle est assez souvent plus longue ou plus courte.

À l'exception des quelques collèges en voie de mutation, dont on ne sait trop s'ils sont encore spécialisés ou déjà à vocation générale, ces établissements oeuvrent donc dans un champ que l'on peut sans beaucoup d'hésitation, dans le contexte actuel, juger restreint. À la limite, des collèges qui préparent "à différents métiers dans le secteur de la santé" sont rattachés à un même hôpital, "mais n'ont en commun que les malades" (Kleppe, 1989, p. 291).

C) Le collège spécialisé de portée nationale

De prime abord, les établissements appartenant à cette catégorie se présentent comme très disparates. Ils se ressemblent cependant en ce que la mission de formation qu'ils ont à remplir est, dans tous les cas, très spécifique et bien circonscrite — qu'il s'agisse de l'art militaire, de l'architecture, de la théologie, de l'éducation physique et des sports, de l'agronomie, de la médecine vétérinaire, de la bibliothéconomie, des beaux-

(1) Même si le texte ci-haut cité demeure très prudent sur le rôle des collèges par rapport à un enseignement proprement universitaire, il n'est cependant pas du tout sûr que l'on n'envisageait pas dès le début, dans certains milieux, ce qui s'est produit par la suite. Ainsi, par exemple, K. Eide, alors directeur général de la direction de la Recherche et de la Planification au ministère de l'Éducation, déclarait, en 1971, lors d'un colloque tenu à Cap-Rouge, que les collèges régionaux "sont clairement envisagés comme des établissements entrant en compétition avec les universités" (Eide, 1973, p. 105).

(2) C'est sans doute cette raison surtout qui explique que certains de ces collèges, de même que quelques-uns de ceux qui appartiennent à la catégorie des collèges spécialisés de portée nationale, soient privés. Ces quelque 60 à 70 collèges privés regroupent environ 15% des étudiants et étudiantes inscrits dans l'enseignement supérieur. Toutefois, comme la proportion de ceux qui effectuent des études à temps partiel est plus élevée dans ces collèges que dans les collèges publics, ce pourcentage ne correspond qu'à environ 10% des étudiants équivalents à temps complet.

BEST COPY AVAILABLE

arts, des arts d'interprétation ou des arts traditionnels — et qu'ils rejoignent des jeunes qui proviennent de toutes les parties du pays, soit en les regroupant dans un même établissement, soit en organisant de telles activités ici et là à travers le pays (selon, par exemple, le modèle suivi par tel institut tout à fait privé de formation à la gestion). Le fait qu'un établissement ait une "portée nationale" ne signifie pas, en Norvège, est-il besoin de le préciser, qu'il soit installé dans la capitale; il peut fort bien se trouver dans une petite ville et, même, avoir beaucoup des airs du lieu.

1.1.3 L'université

La plupart des collèges régionaux à vocation générale, sinon tous, et certains collèges spécialisés, qu'ils soient régionaux ou de portée nationale, jouissent, dans le cadre de l'un ou l'autre de leurs cours ou programmes, d'un statut universitaire. Cependant, il existe une distinction nette entre ces établissements et les quatre universités de plein droit du pays. La plus ancienne et, de beaucoup, la plus importante d'entre elles est l'Université d'Oslo (environ 27 500 étudiants et étudiantes au début de 1990), qui date de 1811. La seconde, celle de Bergen, n'a été créée qu'en 1946. Quant aux deux dernières, celle de Trondheim et de Tromsö respectivement, elles sont apparues autour de 1968-1970. Les trois universités les plus récentes ont comme caractéristique commune celle, tout à fait particulière, et sans doute très révélatrice de la conception "démocratique" qui anime la diffusion du savoir dans ce pays, d'avoir comme partie de leur noyau original le musée scientifique local (voir OCDE, 1976, p. 135). Quelques autres établissements ont aussi servi de fondements aux universités de Trondheim (soit un institut de technologie et un collège de formation pédagogique) et de Bergen ou se sont intégrés à elles par la suite.

Même l'Université d'Oslo, qui offre un éventail de programmes sensiblement plus large que celui des autres universités du pays, ne couvre pas, selon toute apparence, une aire de connaissances aussi étendue que les principales universités québécoises. L'une des raisons en est évidemment la concurrence des collèges, qui, dans plusieurs domaines, occupent le terrain ou produisent des diplômés dont la reconnaissance académique *et sociale* ne se distingue guère de celle que procure le sceau d'une université[1]. Une autre raison, qui lui est étroitement reliée, est que, depuis 1970, on a favorisé bien davantage le développement des collèges que celui des universités; qu'il suffise, pour s'en persuader, de signaler que, entre 1974 et 1985, le nombre d'étudiants et d'étudiantes appartenant à

(1) Les examinateurs de l'OCDE parlent à ce sujet d'"une égalité d'estime pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur" de la part des étudiants, des parents et des employeurs (OCDE, 1990b, p. 38).

l'enseignement supérieur n'a augmenté que d'environ 5 000 dans les universités, alors qu'il faisait un bond de 30 000 dans les collèges. Au début de 1991, la politique officielle accordait toujours la priorité au développement des collèges. On se rappellera toutefois que, un peu comme en Colombie-Britannique (voir ci-après le chapitre V, section 2.2.2), il existe un système de plus en plus développé de reconnaissance par l'université de cours réussis dans un collège, et vice-versa.

1.1.4 L'entreprise

La loi sur l'apprentissage date, dans sa version initiale, de 1950 et, dans sa version révisée, de 1980. Elle prévoit, entre autres, la signature d'un contrat entre employeur et apprenti et une rémunération de celui-ci. Les règles relatives à l'admission comme apprenti ou apprentie, à la durée de l'apprentissage et aux exigences antérieures ou concomitantes de formation dans un établissement scolaire paraissent souples. Toutefois, sur ce dernier point, Liv Mjelde, qui a étudié de près le système d'apprentissage en vigueur dans son pays, parle, comme d'une norme habituelle, de 20 heures de travail par semaine dans une entreprise et de 15 heures dans une école (1990, p. 43). Il a cependant lui-même mentionné auparavant qu'un jeune apprenti pouvait d'abord suivre, durant un an, un cours à temps complet dans une école, puis continuer ensuite, durant deux ans, dans une entreprise, l'apprentissage de son métier sous la direction d'un "maître" (ibid., p. 38).

Après une période de remise en cause radicale de l'apprentissage dans les années 1960, le nombre d'apprentis et d'apprenties n'a cessé de croître depuis le milieu des années 1970. L'un après l'autre, les ministres de l'Éducation qui se sont succédé ont redécouvert sa pertinence et ses pouvoirs. "Une brillante option pédagogique", déclarait en 1983 celui qui était alors en poste, tandis que le gouvernement au pouvoir au milieu de 1990 se proposait de porter à 20 000 le nombre de places disponibles chaque année pour de nouveaux apprentis[1] et de subventionner directement, à l'avenir, les employeurs qui acceptent de les former (voir ibid., p. 44).

Sans avoir étudié cette question de près, les examinateurs qui se sont rendus en Norvège en 1987 ont cru remarquer que, en relation avec les stages et la formation spécialisée effectuée dans le cadre de l'apprentissage, la coopération entre les écoles et l'industrie fonctionnait "convenablement", mais ils ont aussi constaté que "certains"

(1) On mesure toute l'importance de cet objectif lorsqu'on réalise que, parmi les jeunes qui ont actuellement de 16 à 24 ans, une classe d'âge comprend moins de 70 000 personnes.

employeurs n'étaient quand même pas satisfaits (voir OCDE, 1990b, p. 28). Sur cette question, l'étude de Mjelde, déjà citée, est également éclairante. Commentant les résultats d'une enquête par questionnaire qu'il a menée en 1982 auprès de 1 416 apprentis et 201 apprenties, ce chercheur d'un collège de formation des enseignants d'Oslo dégage plusieurs conclusions, les unes plutôt favorables à l'entreprise, sur lesquelles nous reviendrons dans la section 2, mais d'autres qui la mettent en cause; ce qui ressort dans cette ligne, c'est en particulier une certaine "exploitation" des apprentis par le biais des conditions de travail et de la rémunération (Mjelde, 1990, p. 44).

1.2 LES STRUCTURES ET LE PARTAGE DES POUVOIRS

Deux des trois niveaux politiques et administratifs du pays, soit celui de la nation elle-même et celui du comté, assument une responsabilité directe à l'intérieur des structures du système d'enseignement qui touchent les 12^{e} à 14^{e} années de scolarité. Le rôle du troisième niveau, celui de la municipalité, n'est significatif que face aux neuf premières années d'étude. Le premier but de cette sous-section consiste à identifier les principales structures concernées aux niveaux de la nation et du comté et à les situer rapidement les unes par rapport aux autres en termes de fonctions ou, selon le cas, de pouvoirs. Par ailleurs, en Norvège, les valeurs et les orientations qui, en éducation, traversent les structures et les pouvoirs sont si caractéristiques et affirmées avec une telle constance et conviction que c'est, de toute évidence, là que réside la source qui, dans une large mesure, permet d'en saisir les fondements et la dynamique. À la fin de cette sous-section, on trouvera donc un bref aperçu de ces valeurs et orientations.

1.2.1 Au niveau national

Il existe quatre structures ou lieux équivalents qui jouent un rôle significatif en relation avec la tranche du système d'enseignement qui nous occupe ici.

A) Le Parlement

Au Parlement norvégien, l'éducation est manifestement un sujet dont on a beaucoup débattu depuis trois décennies. Cependant, ce qui frappe encore davantage, c'est le rôle que joue dans ce domaine une certaine commission parlementaire sur l'enseignement[1]. Celle-ci n'intervient pas seulement lorsqu'il y a crise ou pour mettre

(1) En ce moment, il paraît bien n'y en avoir qu'une pour l'ensemble du système d'enseignement, mais il en a peut-être été autrement dans le passé, même récent.

au point de nouveaux projets de lois. Son rôle traditionnel va sensiblement plus loin: ainsi, elle analyse et approuve les budgets des collèges et, surtout, de chaque université et fixe elle-même certaines normes administratives; elle participe *directement et ouvertement* à l'élaboration des politiques de développement relatives au second cycle du secondaire et à l'enseignement supérieur; elle a son mot à dire sur les structures internes des établissements et les grandes lignes de leurs programmes d'études; enfin, elle suit de très près les conditions d'admission dans les divers établissements et les règles qui président à la délivrance de tout diplôme.

Cette situation est toutefois appelée à changer quelque peu au cours des prochaines années. En effet, une nouvelle loi sur les universités et les collèges ayant un statut universitaire, votée en 1989 et mise en vigueur le 1er janvier 1990, a accru l'autonomie des établissements et éliminé un certain nombre d'"irritants" (comme la nomination, toute formelle, mais peu appréciée quand même, par le Roi et son conseil des professeurs de l'enseignement supérieur d'un certain niveau). En conséquence, à l'avenir, la commission se préoccupera sans doute moins de certains détails, mais il n'est pas du tout évident qu'elle sera moins "présente" et jouera un rôle moins actif.

B) Le palier ministériel

En 1974, la plupart des établissements d'enseignement relevaient d'un seul ministère, celui de l'Éducation; les principales exceptions concernaient l'éducation préscolaire et la formation agricole. À la suite du changement de gouvernement qui a eu lieu en octobre 1981, on a réparti les responsabilités entre deux ministères, celui des Cultes et de l'Éducation ayant juridiction sur l'enseignement primaire et secondaire et celui des Affaires culturelles et scientifiques sur les collèges et les universités. Puis, au début de 1990, on est revenu à une situation très proche de celle des années 1970, avec un ministère de l'Éducation *et de la Recherche*. Précisons que, à l'intérieur de ce nouveau ministère, il existe un "département de l'enseignement supérieur", mais que celui-ci ne dispose, selon l'un de ses responsables, que d'un effectif de "moins de 50 personnes" (Johansson, 1991, p. 184).

Même si la nouvelle loi de 1989, déjà mentionnée, sur l'enseignement supérieur a été rédigée à l'enseigne de la décentralisation, le ministère de l'Éducation et de la Recherche continue de disposer, sous la supervision de la Commission parlementaire sur l'enseignement, de moyens d'intervention et de régulation non négligeables. Il a,

entre autres, "conservé le droit d'homologuer les diplômes et les examens universitaires; en outre, il lui appartient de définir la durée normale des études" (ibid., p. 186). Par ailleurs, "si un établissement veut créer ou supprimer une filière d'études d'une durée supérieure à un an, il a besoin de l'accord du ministère" (id.).

C) Les organismes consultatifs

On les appelle conseil, comité ou commission. Ils vont et viennent avec les réformes et les réaménagements, porteurs de mandats variés. Ils sont, dans la plupart des cas, relativement spécialisés; ainsi, lors de leur passage en Norvège, en 1974, les examinateurs de l'OCDE en ont recensé 14, "chargés d'aider et de superviser les diverses branches de l'enseignement" (OCDE, 1976, p. 50). Leurs membres sont habituellement nommés par le Gouvernement, mais à partir de propositions qui émanent de plusieurs milieux; en conséquence, ces organismes, qui jouissent d'une large autonomie et possèdent leur propre personnel, comprennent des fonctionnaires, des administrateurs, des enseignants, des chercheurs, des responsables d'entreprise, des syndicalistes, etc. et, sauf erreur, toujours une forte proportion de personnes appartenant aux établissements d'enseignement face auxquels ils assument une responsabilité. Enfin, ils exercent une fonction consultative, mais aussi, d'habitude, un rôle actif dans la définition de priorités, l'approbation de programmes, l'appréciation de méthodes pédagogiques, la détermination de modes d'évaluation des apprentissages et divers autres sujets qui, souvent, touchent la substance de l'enseignement et, dans de nombreux pays, relèvent plutôt d'un ministère de l'Éducation.

Où en est-on actuellement? De l'extérieur, il n'est pas facile de se faire une idée claire sur le sujet, car ces organismes se situent dans une zone que l'on peut qualifier d'"intermédiaire", quelque part entre les autorités nationales et les établissements, et l'on s'arrête rarement sur les particularités de cette zone. Quoi qu'il en soit, pour pouvoir jauger la portée des renseignements qui figurent dans les pages qui suivent, il y en a surtout trois qu'il paraît nécessaire de mentionner ici. Ce sont:

— le *Conseil national sur l'enseignement secondaire du deuxième cycle* (connu sous le sigle RVO), créé par la loi de 1974 sur l'enseignement secondaire du deuxième cycle et qui disposait d'un personnel d'environ 90 personnes à la fin de 1987; en plus de son rôle consultatif auprès du ministère de l'Éducation, il assume la responsabilité de plusieurs tâches: études générales diverses, élaboration de politiques, préparation, administration et correction des examens de fin d'études, approbation des manuels, perfectionnement des enseignants, etc. (voir RVO, 1987);

— la *Commission consultative sur l'apprentissage*, chargée d'assurer le suivi de la législation sur l'apprentissage;

— le *Conseil national sur la formation des enseignants et des enseignantes*, dont le mandat est relié essentiellement aux écoles normales (et non, comme on pourrait le croire, à tout le domaine de la formation initiale et continue des enseignants). Depuis 1990, il n'a plus qu'un rôle consultatif; auparavant, il s'occupait directement de programmes, de méthodes pédagogiques, de l'organisation d'examens, etc.

D) Les commissions royales

On peut poser comme hypothèse que, en Norvège, les lois et les réformes majeures du système d'enseignement ont comme point d'appui une commission royale. Ces commissions n'engendrent pas toutes des changements substantiels, mais il est très rare que de tels changements se produisent sans qu'elles y aient contribué. Depuis 25 ans, les commissions dont il a déjà été fait mention sur les *gymnasien*, sur l'enseignement postsecondaire et sur les besoins des jeunes de 16 à 19 ans ont, en conjonction avec d'autres facteurs, conduit à une transformation radicale de l'organisation des services d'enseignement qui vont de la 12^{e} à la 14^{e} année de scolarité. Depuis l'automne de 1988, c'est l'ensemble du milieu norvégien de l'enseignement supérieur qui, à partir du rapport d'une autre commission royale, est engagé dans une démarche similaire de révision et de réorientation. La qualité intrinsèque de ce dernier document, la large diffusion qu'il a reçu (20 000 exemplaires vendus), l'accueil que l'on a fait à ses constats et à ses propositions et les suites qu'on lui a déjà données, ou que l'on s'apprête à lui donner, paraissent vouloir même conférer de nouveau à ce moyen d'étude, de sensibilisation et d'action un caractère exemplaire.

Cette commission de 11 membres, présidée par le professeur Gudmund Hernes et ayant comme objet d'investigation l'enseignement supérieur et la recherche, a été créée en juillet 1987 et a remis son rapport en septembre 1988. Le niveau de l'enseignement supérieur est-il suffisamment élevé en Norvège? Les enseignants possèdent-ils les compétences voulues? L'enseignement supérieur norvégien est-il de niveau international? Telles sont, selon l'une des commissaires, les trois principales questions qui sont à l'origine de cette initiative gouvernementale (voir Kleppe, 1989, p. 285).

Ce rapport, appelé couramment "rapport Hernes", "donne une vue d'ensemble du système norvégien d'enseignement supérieur" (Johansson, 1991, p. 182); il contient

"plus de 300 propositions sur tous les genres de questions" (id.). D'ores et déjà, il a fortement inspiré la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, votée en 1989, réactivé le débat sur l'évaluation sous ses divers aspects et suscité de nombreuses discussions, assez vives semble-t-il, sur la compétence et la formation des enseignants et des enseignantes, dans tous les ordres d'enseignement. En outre, en avril 1991, le ministre de l'Éducation et de la Recherche étant nul autre alors que l'ex-président de la Commission Hernes, le gouvernement a publié un Livre blanc. Celui-ci reprend et développe certaines des propositions du rapport qui n'avaient pas encore eu de suites bien précises; la principale est sans doute celle d'un réseau universitaire intégré, régional d'abord, puis national, de tous les établissements d'enseignement supérieur.

1.2.2 Au niveau du comté

Pour divers services publics, dont l'enseignement, l'administration est décentralisée dans les comtés. Toutefois, la discrétion de la documentation consultée sur les responsabilités et l'activité des directions régionales du ministère de l'Éducation incite à penser que celles-ci n'ont que peu de pouvoirs et ne disposent que d'un personnel très restreint (voir, entre autres, OCDE, 1990b, p. 52). Lors de la "réunion de synthèse" qui a eu lieu en mai 1988 entre des représentants des autorités norvégiennes, le Comité de l'Éducation de l'OCDE et les examinateurs qui, en 1987, avaient procédé à un examen critique du système d'enseignement du pays, la ministre des Cultes et de l'Éducation, interrogée sur les relations entre l'administration centrale et les autorités régionales et locales, a répondu d'une manière qui tend à confirmer cette perception: "Le directeur régional, a-t-elle notamment affirmé, *n'a plus de fonctions de contrôle*. Il peut toutefois contribuer au développement de l'enseignement *en lançant des activités en coopération* et *ses rapports* garantiront aussi que le ministère soit au courant de la marche des établissements" (ibid., p 74. Les italiques sont de nous). Selon une brochure récente, on s'attend à ce que, de plus en plus, le directeur régional, maintenant libéré de nombreuses tâches administratives, fournisse "un soutien et des avis concernant l'innovation dans les écoles et la formation continue des enseignants" (Norwegian Ministry of Education, 1990b, p. 18).

Il existe cependant, en plus, en relation avec l'administration de l'enseignement, des structures particulières au comté, pourvues de leur propre personnel (quoique peu nombreux). L'une d'entre elles concerne le second cycle du secondaire, une autre l'apprentissage et une troisième les collèges.

A) La Commission scolaire pour le second cycle du secondaire

Ce sont les conseils des comtés, composés d'élus, qui choisissent parmi eux les membres de ces commissions scolaires. La part du gouvernement central dans le financement de ce cycle de l'enseignement n'étant que de 60% (voir OCDE, 1990b, p. 96), ces commissions assument donc une part significative de responsabilité dans ce domaine. En conséquence aussi, leurs pouvoirs sont très étendus quant à la construction et à l'entretien des écoles, à l'engagement du personnel enseignant et à l'approbation des éléments de l'organisation pédagogique des classes qui ne font pas l'objet de directives nationales précises.

B) Le Conseil régional sur l'apprentissage

Dans le cadre de la loi sur l'apprentissage, chaque comté possède son propre conseil, chargé d'appliquer la loi. C'est ce conseil qui approuve les entreprises jugées aptes à recevoir des apprentis et, en collaboration étroite avec les conseils industriels ou d'artisanat pertinents, veille à l'administration des tests et des examens. Une enquête déjà citée révèle cependant que "les apprentis ne perçoivent pas ce conseil comme cherchant à sauvegarder leurs intérêts et à défendre leurs droits" (Mjelde, 1990, p. 44).

C) Le Conseil de comté sur les collèges

Vers 1976, un tel organisme a d'abord été mis en place pour l'administration des nouveaux collèges régionaux à vocation générale. Par la suite, sous l'influence des politiques et, au moins autant, de la conjoncture, sa composition et son mandat ont subi diverses variations. Depuis quelques années, et de plus en plus clairement, la responsabilité de ces conseils, au nombre de 17 (un par comté dans 15 cas et un pour deux comtés dans les deux autres), a été étendue à la quasi-totalité des collèges régionaux, publics et privés[1]. On s'applique actuellement à donner un nouvel élan à ces conseils, dans l'esprit de la Commission Hernes qui, d'un côté, veut des établissements plus

(1) C'est du moins ce que laissent entendre certaines sources (voir, par exemple, OCDE, 1990b, p. 96 et, plus vaguement, p. 36-37). Cependant, l'une d'entre elles paraît suggérer le contraire (voir Johansson, 1990, p. 80, qui parle de 17 conseils régionaux "for *public* regional colleges"). En toute hypothèse, le fait que les collèges privés aient, comme les écoles privées, droit "à un soutien financier du même ordre que celui dont bénéficient les établissements publics correspondants" (OCDE, 1990b, p. 96) rend nécessaire une forme quelconque de supervision, qui revient largement aux Conseils de comté sur les collèges (voir Norwegian Ministry of Education, 1990c, p. 45).

responsables et, de l'autre, une véritable mise en réseau, régionale et nationale, de tous les établissements.

Depuis l'application de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, ces conseils comprennent normalement neuf membres; la majorité d'entre eux représentent le Conseil de comté et les autres le personnel et les étudiants des collèges (voir Johansson, 1990, p. 80).

1.2.3 Au-delà des pouvoirs: des valeurs et des idéaux

Parmi les provinces et les pays sur lesquels porte la présente étude, la Norvège est sûrement celui qui affiche le plus clairement ses valeurs, ses partis pris, ses options idéologiques, en bref les idéaux qu'il vise à atteindre à travers toutes et chacune des composantes et des dimensions de son système d'enseignement. Ces idéaux sont constamment repris, répétés, explicités, mis en relation avec des situations concrètes, et ce avec une franchise, voire une audace, qui, à certains moments, laissent pantois. À défaut du développement — et de l'analyse critique — qu'il n'est pas possible de faire ici, voici au moins un aperçu capsulaire de ces valeurs et idéaux sans lesquels de nombreuses orientations et situations sont tout simplement incompréhensibles:

a) La politique relative à l'enseignement fait corps avec la politique économique et sociale que poursuit le pays.

b) Tous sont vraiment égaux, et égaux en tout. La promotion de "l'égalité des conditions de vie" entre catégories sociales, régions, groupes ethniques et religieux, hommes et femmes, etc. est omniprésente dans la politique norvégienne (voir OCDE, 1990b, p. 97). La politique du pays en matière d'éducation "est fondée sur le principe de *l'égalité des chances indépendamment de la situation géographique et socio-économique des individus*" (Kleppe, 1989, p. 288)[1].

c) Toute décision doit s'appuyer sur un très large consensus parmi toutes les personnes concernées, quel que soit leur statut, leur lieu de résidence, le groupe auquel elles appartiennent ou quelque autre caractéristique individuelle.

---

(1) Dans un texte où il est beaucoup question des personnes qui souffrent de divers handicaps, une professeure de l'Université d'Oslo insiste: ce qui est recherché *dans la législation elle-même*, c'est vraiment une éducation pour tous, et non pour presque tous, une éducation "adéquate" pour tous, et non "similaire" pour tous (voir Vislie, 1990, p. 198 et 203. Voir aussi p. 205, 2e paragraphe).

d) La Norvège doit préserver et développer son identité culturelle et se soucier de transmettre son patrimoine, tant régional que national (voir OCDE, 1990b, p. 19 et 101 et Granheim, 1990, p. 18). Cependant, de plus en plus, elle doit aussi s'ouvrir davantage au monde (id., Johansson, 1991, p. 183 et Lerheim, 1989, p. 272 et 283).

e) À l'intérieur du système scolaire, comme d'ailleurs dans la société, la formation théorique ne doit pas être considérée comme supérieure à la formation pratique. Ce serait même "l'un des objectifs fondamentaux" de la loi de 1974 sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que "de conférer un statut égal aux formations pratique et théorique" (Granheim, 1990, p. 14. Voir aussi Norwegian Ministry of Education, 1990a, p. 8).

f) La formation continue pour tous et toutes est un principe directeur qui doit guider l'organisation et l'ensemble des orientations du système d'enseignement.

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

Le système d'enseignement de la Norvège est ainsi structuré que, pour pouvoir traiter des programmes, de la pédagogie et des diplômes des années de scolarité sur lesquelles porte cette étude, on doit d'abord orienter son regard vers les deux coupes suivantes de ce système: l'une qui place à l'avant-plan le deuxième cycle du secondaire et l'autre les collèges et les premières années de l'université. Par ailleurs, une conjonction récente d'événements invite à accorder une attention particulière à l'évaluation, considérée en l'occurrence sous l'angle de sa contribution possible, dans un réseau décentralisé, aux fonctions de direction et de contrôle des principales composantes d'ordre pédagogique des établissements qui en font partie.

2.1 AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Quelques inquiétudes

Au terme de sa 12^{e} année, à la suite d'examens préparés et corrigés sous la direction du Conseil national sur l'enseignement secondaire du deuxième cycle, l'élève peut obtenir un diplôme dans une dizaine d'options différentes — l'une générale, les autres plus ou moins professionnelles —, chacune d'entre elles se ramifiant et s'entrecroisant à son tour de

multiples manières. Ce mode d'organisation, de même que sa réalisation concrète, font l'objet d'un large accord, autant dans les milieux politiques que dans ceux de l'éducation. Toutefois, le bilan un peu plus précis que l'on commence à établir après une quinzaine d'années d'application conduit à formuler quelques interrogations. En voici trois qui éclairent à la fois des points forts et l'une ou l'autre limite possible du modèle norvégien.

a) La première, qui est aussi la plus explicite, concerne le nombre des options. Autant la Commission Hernes que l'équipe d'évaluation de l'OCDE ont fait part de leur étonnement et exprimé leurs réserves à ce sujet. Ainsi, suggère par exemple l'équipe de l'OCDE, on pourrait, au lieu de proposer cet "éventail d'options beaucoup trop large, ... mettre davantage l'accent sur des connaissances fondamentales comme les langues et les mathématiques, en cherchant moins à orienter spécifiquement l'enseignement sur l'emploi" (OCDE, 1990b, p. 60). Quant à la commission présidée par le professeur Hernes, elle a clairement recommandé que le nombre d'options soit réduit (voir Johansson, 1991, p. 183). Si l'on en juge par certains indices, ces propos ont été plutôt bien accueillis par les autorités norvégiennes (voir, entre autres, OCDE, 1990b, p. 69)[1].

b) Dès le deuxième cycle du secondaire, il est devenu "plus difficile d'être accepté en formation professionnelle que de poursuivre une formation générale centrée sur des matières de base" (Lauglo, 1990, p. 76). Cette attirance du professionnel, peu commune à ce niveau, en inquiète certains. Elle n'est pas sans liens avec cette préférence marquée pour les cycles courts dans l'enseignement supérieur dont il sera question plus loin.

c) Enfin, l'opinion que la Norvège ne développe pas comme il se doit le potentiel de sa jeunesse et, plus précisément, qu'elle ne lui demande pas assez d'efforts revient constamment dans la plupart des documents que nous avons déjà cités, quoique, le plus souvent, à mots couverts ou sous la forme de on-dit ou de "question à regarder de plus près". Sur ce point aussi, les responsables du système d'enseignement se montrent disposés à adopter certaines mesures. Ainsi, lors de la réunion de synthèse de Paris, en mai 1988, la ministre de l'Éducation a elle-même affirmé qu'il était "essentiel ... d'élever le niveau des connaissances et d'inciter les élèves à mieux travailler " (OCDE, 1990b, p. 69).

(1) Certaines des préoccupations qui sont à l'origine des travaux en cours sur la direction et le contrôle du système d'enseignement tendent à confirmer ce fait (voir ci-après la section 2.3).

Les programmes d'études

C'est le ministère de l'Éducation qui détermine les matières obligatoires, l'importance qu'il faut accorder à chacune et les grandes lignes des contenus que l'on doit enseigner. Il transmet également, en plus, aux commissions scolaires des comtés et aux établissements eux-mêmes des renseignements et des suggestions. Ces orientations ne sont cependant adoptées qu'après une consultation précise auprès des commissions ou conseils consultatifs pertinents dont nous avons déjà souligné le rôle. Tel que signalé aussi, certains de ces organismes ont également la possibilité d'adresser directement aux établissements et au personnel enseignant divers documents sur les programmes, les méthodes pédagogiques et le matériel didactique. Malgré ce filet de prescriptions, de propositions et de suggestions, "le courant principal, dans le domaine du curriculum, consiste à aller vers plus d'autonomie locale" (Granheim, 1990, p. 17. Voir aussi, dans le même livre, Lauglo, p. 80, Eide, p. 94 et Kogan, p. 235). Effectivement, depuis la mise en place de ce cycle d'enseignement, les commissions scolaires des comtés et, dans la plupart des cas, les écoles elles-mêmes directement ont, selon maintes indications, disposé d'une marge significative de liberté.

Il faut cependant ajouter que c'est seulement au cours de la décennie 1980 que les contenus et la qualité de la formation sont devenus des priorités (voir Granheim, 1990, p. 15). Il en est toujours ainsi actuellement, semble-t-il, et divers projets et démarches seraient en cours de réalisation dans cette veine. Quelques thèmes plus contemporains auraient également fait l'objet d'une attention particulière. L'un d'eux, l'environnement, va un peu de soi dans un pays où le chef du gouvernement est l'ex-présidente de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (Commission Brundtland) (voir ibid., p. 15 et 18 et Eide, 1990, p. 15). On a également, depuis quelques années, accordé "une haute priorité" à l'informatique (voir Granheim, 1990, p. 15 . Voir aussi Rust and Blakemore, 1990, p. 508 et OCDE, 1990b, p. 11 et 28). Enfin, rappelons l'émergence d'une préoccupation pour des programmes plus ouverts aux dimensions internationales et à l'apprentissage des langues étrangères (voir, entre autres, Granheim, 1990, p. 16 et 18).

Les orientations pédagogiques

Sur le plan pédagogique, l'innovation est la bienvenue; on a d'ailleurs effectivement soutenu de très nombreuses initiatives locales dans ce sens. Dans ce domaine comme en beaucoup d'autres, on a visé des objectifs bien circonscrits et on s'est appuyé sur des critères relativement précis. C'est ainsi que l'on a surtout fait d'immenses efforts pour

adapter les contenus, la pédagogie, les rythmes d'enseignement, les examens et les autres modes d'évaluation à tous et à chacun des élèves, y compris aux élèves ayant l'un ou l'autre handicap[1]. La gamme des voies et des méthodes utilisées a produit de tels résultats que l'on a pu écrire: "L'école est considérée comme le facteur déterminant de l'égalité et elle l'est en fait" (OCDE, 1990b, p. 29). Par ailleurs, les "méthodes actives", pourtant essayées à diverses reprises, "n'ont jamais vraiment fait partie de la pratique courante des enseignants et enseignantes" (Lauglo, 1990, p. 80). Il en est de même pour "l'apprentissage expérientiel" qui, du moins selon le professeur Tiller, "n'occupe pas une place significative dans les écoles" (1990, p. 229). Le doute subsiste également sur la diversité et l'adéquation des ressources didactiques mises à la disposition des élèves; selon ce qui a été porté à la connaissance des examinateurs de l'OCDE, précisément en relation avec le deuxième cycle du secondaire, "les professeurs avaient bien souvent du mal à mener leurs tâches à bien avec du matériel médiocre et vétuste" (OCDE, 1990b, p. 27).

Concernant les jeunes qui sont en apprentissage, l'étude empirique de Mjelde, déjà signalée, dégage au moins trois points qui, dans une optique pédagogique, méritent de retenir l'attention (voir surtout les pages 41 à 44):

— La plupart des apprentis effectuent sans problèmes particuliers le passage d'une formation scolaire à une formation en entreprise.

— L'apprentissage n'est pas perçu comme un rejet du système scolaire; au contraire, presque tous les jeunes en cause se réjouissent d'avoir été choisis comme apprentis et "ont déclaré préférer le modèle de l'apprentissage à celui du système scolaire".

— Dans la plupart des cas, apprendre par la voie de l'apprentissage est considéré comme une expérience nettement positive.

Valeurs et contenus

On ne peut terminer cette sous-section sans souligner l'un des traits dominants de l'enseignement norvégien: la place que l'on y accorde à l'éducation, au sens fort du terme, et plus spécifiquement à un ensemble bien déterminé de valeurs. Le train de réformes des années 1960 et 1970, qui est à l'origine de la 12^{e} année que l'on connaît actuellement, a, durant quelque temps, affaibli les convictions sur l'importance d'une maîtrise de connaissances et d'une formation proprement intellectuelle, mais il ne paraît pas avoir eu le

(1) "Dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle, les élèves requérant une scolarité adaptée sont admis en priorité et l'enseignement qui leur est dispensé vise à correspondre à leurs possibilités" (OCDE, 1990b, p. 67. Voir aussi Granheim, 1990, p. 14).

même effet dans le domaine des valeurs. Non seulement a-t-on entrepris plusieurs réformes au nom de certaines valeurs (déjà partiellement mentionnées en 1.2.3), mais on a, en outre, maintenu un enseignement religieux quasi généralisé et multiplié les initiatives visant à promouvoir, dans le concret de l'école, l'égalité sous toutes ses formes, l'autonomie individuelle, la tolérance, l'apprentissage de la démocratie, etc.

2.2 DANS LES COLLÈGES ET LES PREMIÈRES ANNÉES DE L'UNIVERSITÉ

Plusieurs des points déjà mentionnés en regard de la 12e année s'appliquent, mutatis mutandis, aux collèges et aux deux premières années de l'université. L'esprit est sensiblement le même. Il faut cependant ajouter que, à ce niveau, la décision du gouvernement, ainsi que de diverses autres instances, de donner suite à plusieurs des recommandations majeures de la Commission Hernes a déclenché une dynamique nouvelle. Néanmoins, pour un temps encore, la réalité pédagogique des collèges et des universités se caractérise par un certain nombre de situations qui constituent le point de départ obligé des futures évolutions. En voici quelques-unes, jugées plus significatives:

a) Plusieurs des programmes collégiaux sont semblables à ceux des universités et, dans l'ensemble, les étudiants et les étudiantes qui y sont inscrits sont de même niveau que ceux qui fréquentent une université (voir, entre autres, OCDE, 1990b, p. 79 et 93). En somme, constatent les examinateurs de l'OCDE, la Norvège a institué un réseau de collèges régionaux "qui jouissent *de la même réputation que les universités*" (ibid., p. 62. Les italiques sont de nous).

b) Comme il sera précisé ci-après (3.2), les cycles courts occupent, aux dépens des cycles d'études plus approfondis, une place généralement considérée comme excessive et dangereuse.

c) L'un des principaux responsables de l'Université de Bergen, Magne Lerheim, illustre, à l'aide de données particulièrement frappantes, dans un article paru en 1989, les changements qui se sont produits dans les centres d'intérêt des étudiants entre 1975 et 1987 (voir surtout p. 274). Même si, durant cette période, le nombre total d'étudiants universitaires a augmenté, quoique peu, le nombre de ceux qui, en 12 ans, ont choisi des matières comme l'allemand, l'histoire et le norvégien a diminué sensiblement, soit, ***en moins:***

— en allemand: 57% à l'Université d'Oslo et 58% à l'Université de Bergen;

— en histoire: 59% dans l'une et l'autre université;

— en norvégien: 67% à l'Université d'Oslo et 76% à l'Université de Bergen.

Par ailleurs, comme le démontre aussi le même texte, à l'aide de données non moins convaincantes (voir p. 275 et 276), le nombre d'étudiants a cru fortement dans des matières comme les sciences politiques comparées, l'administration publique et la sociologie.

d) Pour être admis dans un programme d'études reconnu comme universitaire, un étudiant doit, en principe, posséder un diplôme de 12e année qui inclut au moins une année d'"études théoriques" effectuées au cours du second cycle du secondaire. Pour certains programmes, les cours réussis dans une autre option peuvent aussi être acceptés (voir OCDE, 1990b, p. 69 et Norwegian Ministry of Education, 1990b, p. 19). En outre, il ne faut jamais oublier que, dans un pays comme la Norvège, les notes n'ont toujours qu'une importance relative pour l'admission dans un établissement d'enseignement supérieur, quel qu'il soit. Selon les cas, on pourra tenir compte du sexe, du milieu d'origine, du lieu de résidence, de la présence d'un handicap (qui sera plutôt considérée comme un élément favorable à une admission), d'une expérience particulière de travail, etc. (voir, entre autres, OCDE, 1976, p. 184 et Fetveit, 1988, p. 6, 7, 30 et 31).

e) Le temps requis pour un premier diplôme dans une université est habituellement de quatre ans, tandis que, dans les collèges, il est plus fréquemment de deux ou de trois ans, tout en pouvant aussi être d'un an ou de quatre ans. Certains collèges, surtout parmi les collèges régionaux à vocation générale, après quatre ans d'études dans des programmes déterminés, décernent des diplômes en tout point équivalents à ceux d'une université. Le premier diplôme universitaire (*Cand. mag.*) reconnaît habituellement un approfondissement dans deux ou trois disciplines ou matières. On obtient un diplôme plus spécialisé après une ou, plus fréquemment, deux années supplémentaires.

f) Même si, comme on le sait déjà, les collèges relèvent des comtés, "leurs programmes sont en grande partie élaborés et proposés par l'administration centrale" (OCDE, 1990b, p. 92). La tendance récente va toutefois nettement dans le sens d'un élargissement de la responsabilité des Conseils de comté sur les collèges et de celle des établissements eux-mêmes. Des commissions consultatives reliées au ministère de l'Éducation, ainsi que des

organismes émanant directement de la profession, exercent également une influence reconnue sur les programmes qui touchent leur champ d'action.

g) Le ratio professeurs/étudiants est, selon les normes internationales, considéré comme très favorable; il est d'un professeur par 11 étudiants dans les universités et d'un par 17 dans les collèges régionaux (ibid., p. 93).

C'est à l'enseigne d'une exigence de qualité pour l'ensemble de l'enseignement supérieur qu'a été rédigé le rapport de la Commission Hernes. Dans cette voie, il contient plusieurs propositions qui concernent directement les programmes d'études et la pédagogie. Il faut notamment, selon les membres de la Commission, "encourager un plus grand nombre de jeunes à poursuivre leurs études immédiatement après l'école secondaire" (Kleppe, 1989, p. 289), assurer un enseignement de meilleure qualité dès la première année des études supérieures (voir id.), "accorder beaucoup plus d'attention aux méthodes d'enseignement de nombreuses disciplines ainsi qu'au mode d'organisation de nombreux programmes" (id.), plus globalement encore, améliorer "l'enseignement dispensé par les professeurs et les méthodes d'apprentissage" (Johansson, 1991, p. 183) et "porter à au moins 39 semaines par an la durée normale d'une année universitaire" (id.).

2.3 LE DÉFI DE L'HEURE: L'ÉVALUATION

C'est probablement sur la question de la direction et du contrôle du système d'enseignement que l'équipe des examinateurs de l'OCDE de 1987 porte les appréciations les plus sévères. C'est ainsi qu'elle affirme sans ambages que, dans le système d'enseignement réformé et décentralisé que s'est donné la Norvège, "les principes du contrôle et de l'évaluation de l'enseignement semblent avoir été complètement oubliés" (OCDE, 1990b, p. 57. Voir aussi p. 51, où on tient des propos similaires sur les "fonctions" de contrôle et d'évaluation). Cette constatation, reprise et illustrée de maintes façons, donne même lieu à quelques rappels un peu inattendus dans un tel document. Ainsi, font remarquer les examinateurs, "ce n'est pas parce qu'on décentralise que les ministères doivent quitter la scène" (ibid., p. 57). Le gouvernement central, sentent-ils le besoin de préciser, "doit diriger. Tels sont sa mission et son mandat public" (ibid., p. 40); il doit, ajoutent-ils encore, "occuper une place bien à lui dans le système de décision" (ibid., p. 49). Compte tenu de ces critiques et de ces paramètres, le rapport de l'OCDE esquisse plusieurs propositions sur la détermination de critères nationaux, la clarification des rôles et des responsabilités, la collecte et le traitement de données, tant qualitatives que quantitatives, etc.

Peu de temps après que l'on eût commencé, en Norvège, à discuter du rapport de l'OCDE[1], la Commission Hernes a, en septembre 1988, enfoncé le même clou, en recommandant, entre autres, de "mettre en place des procédures systématiques de l'évaluation de l'enseignement portant sur les objectifs, le contenu, les méthodes d'examen, etc" (Johansson, 1991, p. 183) et d'envisager une telle évaluation "dans une optique institutionnelle" (id.).

Ces diagnostics, rappels et propositions ont eu un double effet sur les autorités norvégiennes: d'un côté, ils les ont conduites à réaffirmer sans équivoque leur foi dans une démocratie décentralisée et, de l'autre, à lancer ou à soutenir un certain nombre d'initiatives susceptibles d'assurer une meilleure régulation du système d'enseignement à tous ses niveaux. Au moins quatre de ces initiatives se rapportent directement à un aspect ou l'autre de l'évaluation et permettent de se faire une idée du bouillonnement en cours.

A) Une évaluation du second cycle du secondaire

Dès 1988, le Conseil national sur l'enseignement secondaire du deuxième cycle a commencé à élaborer un projet d'évaluation sur les dernières années du secondaire. Depuis 1989, ce projet, d'une durée de trois ans dans un premier temps, est en cours de réalisation dans deux comtés (voir, entre autres, Tiller, 1990, p. 224 et 229). L'une de ses orientations majeures, bien mise en relief par le professeur Tiller, paraît rejoindre substantiellement le souhait des examinateurs de l'OCDE voulant que les établissements scolaires "devraient être parfaitement rompus à la pratique de l'auto-critique et de *l'auto-évaluation*, tout en pouvant s'appuyer sur *une évaluation extérieure*" (OCDE, 1990b, p. 52. Les italiques sont de nous).

B) EMIL

EMIL est le nom que l'on a donné à un vaste projet dont le but est d'en arriver à un modèle approprié d'évaluation continue du système d'enseignement de la Norvège jusqu'à la fin du secondaire. On en a confié la mise au point principalement à un organisme considéré comme "neutre", soit le Conseil national des sciences humaines appliquées.

(1) Même si ce rapport n'a été publié qu'en 1990 par l'OCDE, il a été connu et discuté en Norvège dès le printemps 1988.

C) Un colloque international

La direction et le contrôle d'un système d'enseignement sont traditionnellement assurés par trois séries d'instruments, qui sont respectivement légaux, économiques et idéologiques (ceux-ci comprenant à la fois les contenus et les buts). On peut considérer que l'évaluation en constitue une quatrième (voir Lundgren, 1990, p. 35). C'est pour faire le tour de ce sujet, dans le contexte d'un système d'enseignement largement décentralisé, que le ministère royal des Cultes et de l'Éducation, en collaboration étroite avec les responsables du projet EMIL, a organisé à Oslo, en mai 1989, un séminaire international. Des spécialistes provenant de la Suède, du Danemark, de la République fédérale d'Allemagne, du Royaume-Uni et de la Norvège ont alors approfondi diverses expériences et débattu très franchement des justifications de l'évaluation, de son objet, de ses formes, de ses méthodes, de ses destinataires, de ses pièges et de son éventuelle portée[1].

D) Un répertoire plus approprié des données

On ne peut évaluer sans information. Ce besoin d'information, ainsi que l'évolution du système d'enseignement dans des directions nouvelles, obligent à repenser le répertoire traditionnel des données à recueillir. Sur un tel sujet, rien ne va de soi, surtout dans un pays comme la Norvège. On a donc, en particulier dans les milieux de l'enseignement supérieur, soulevé de multiples questions, dont la suivante, jugée capitale: quelles sont les données opportunes et significatives qui doivent ou, éventuellement, peuvent être recueillies, *compte tenu des valeurs et des idéaux qui sont propres au système d'enseignement du pays, et sur lesquels aucun compromis important ne peut être envisagé?* En 1989 et en 1990, dans divers groupes et comités, on a débattu de cette question sous tous les angles. Au début de 1991, on en était arrivé, semble-t-il, à une acceptation de principe assez générale sur la nécessité d'un répertoire de données, tant quantitatives que qualitatives, plus substantiel que celui qui existe présentement, mais il restait encore beaucoup de détails à préciser.

(1) Sur le contenu plus précis de ce colloque, voir le livre, d'un grand intérêt, de Granheim, Kogan and Lundgren, 1990.

3. LE COUPLE CENTRAL

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

Formation

Les enseignants ou professeurs qui enseignent à la fin du secondaire, ainsi que dans les collèges et les universités, possèdent, depuis de nombreuses années, une formation que l'on peut qualifier d'élevée. Ainsi, ceux qui enseignent dans le deuxième cycle du secondaire "doivent être titulaires d'un diplôme universitaire pleinement reconnu ou avoir suivi une formation spécialisée assortie d'une formation pédagogique" (OCDE, 1990b, p. 97). Concrètement, cela signifie que, d'une manière générale, ils ont effectué des études d'une durée d'au moins 16 ans. Déjà, en 1974, les examinateurs de l'OCDE avaient constaté que la plupart des enseignants des *gymnasien* possédaient un diplôme universitaire (voir OCDE, 1976, p. 169) et que, tout au moins dans les collèges régionaux à vocation générale, "pratiquement tous les professeurs" devaient présenter "des qualifications équivalentes à celles qui sont exigées pour l'enseignement universitaire" (ibid., p. 66). En outre, prennent soin de préciser les mêmes examinateurs, "le respect de cette disposition est garanti par l'existence de commissions externes de recrutement, composées en majorité d'universitaires" (id.).

Quelle que soit la qualité de cette préparation à l'enseignement, on juge que le moment est venu d'un débat approfondi sur l'ensemble de la formation, initiale et continue, des enseignants et des enseignantes. Une commission royale créée en 1987 a d'ailleurs remis son rapport sur le sujet, lequel fut suivi, en juin 1990, par un Livre blanc du gouvernement. En juin 1991, le Parlement a modifié la loi de 1973 sur la formation des enseignants, notamment en prévoyant un renforcement de la formation pédagogique et pratique, mais le débat n'est pas considéré comme clos.

Activité

Les enseignants et enseignantes sont recrutés et engagés par les autorités locales responsables ou, dans le cas de certains collèges et des universités, par l'établissement lui-même, quoique, à tous les niveaux, leurs traitements et leurs conditions générales de travail soient "négociés à l'échelon central dans le cadre de la réglementation générale des fonctionnaires de la fonction publique" (OCDE, 1990b, p. 95). Tous ceux qui occupent un

poste régulier dans une école, un collège ou une université sont reconnus comme fonctionnaires. La plupart, sinon tous, appartiennent à un syndicat.

Dans l'enseignement collégial, les professeurs sont censés être présents dans les collèges durant 37 heures et demie par semaine (voir Fetveit, 1988, p. 31). Il s'avère cependant très difficile de préciser leur emploi du temps, même théorique, car il existe divers statuts, ainsi que de nombreuses et importantes différences entre les collèges. Tout au plus peut-on fournir les indications générales suivantes:

— Dans l'enseignement universitaire, que celui-ci soit donné dans un collège ou dans une université, le professeur doit, en principe, consacrer la moitié de son temps à la recherche.

— Si telle est l'organisation de son temps, un professeur doit alors enseigner durant environ six heures par semaine. Cependant, les exceptions sont nombreuses et, dans les collèges de formation d'ingénieurs par exemple, la tâche d'enseignement est plutôt de 12 à 14 heures par semaine.

— La plupart des établissements étant de petite taille, les arrangements locaux ayant un caractère plus officieux qu'officiel sont, selon toute apparence, fréquents.

— Dans toutes les sources consultées, il ressort que la "recherche" constitue une variable particulièrement floue, y compris dans les universités. Dans les établissements d'enseignement supérieur où l'enseignement de type universitaire n'existe pas ou ne comprend qu'une petite partie de l'activité d'enseignement, la recherche tient, à vrai dire, très peu de place. En conséquence, la tâche des professeurs est réorganisée autrement[1].

Place dans la société

"Malgré une structure officiellement centralisée, l'enseignement en Norvège a toujours été, à de nombreux égards, l'affaire des enseignants eux-mêmes" (OCDE, 1990b,

(1) Depuis quelques années, la recherche appliquée et fortement orientée vers des problèmes régionaux paraît avoir acquis une certaine importance avec la multiplication de fondations régionales qui entretiennent des liens étroits avec les établissements de leur région. Aussi, dans plusieurs cas, les Conseils de comté sur les collèges ont participé à la création de ces fondations et sont associés à leur fonctionnement. Le corps enseignant des collèges participe de plus en plus fréquemment aux activités de recherche de ces fondations. Les modalités de cette participation sont cependant peu claires et, au demeurant, jugées non satisfaisantes. Selon une haut fonctionnaire du ministère de la Culture et des Affaires scientifiques, il s'agit, en réalité, "d'un problème largement non résolu" (Feitveit, 1988, p. 34).

p. 101). Ceux-ci ont toujours exercé, dans un contexte social qui leur était favorable[1], une forte influence sur les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et l'évaluation des étudiants. Il en est toujours ainsi. Depuis une quinzaine d'années, l'évolution des politiques officielles leur a même reconnu plus ouvertement une responsabilité dans ces domaines. Depuis peu, on assisterait toutefois "à une baisse générale du statut de la profession" (ibid., p. 21). Les raisons de cette situation demeurent confuses. On sait cependant qu'il n'est plus aussi clair qu'il y a seulement quelques années que ce sont les meilleurs étudiants et étudiantes qui s'orientent vers la profession enseignante; les défis et les salaires du secteur privé attirent de nombreux jeunes, voire un certain nombre d'enseignants et de professeurs en exercice.

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

Tel que déjà mentionné, plus de 90% des jeunes, après avoir terminé les neuf ans d'études qui correspondent en principe — et, dans la plupart des cas, aussi en pratique, car il y a peu de redoublements — à la durée de la scolarité obligatoire, entament le cycle d'études de trois ans qui lui succède. Cependant, on le sait également, 20% environ se dirigent, soit directement, soit après une période plus ou moins longue d'études dans un établissement scolaire, vers un apprentissage à temps plein dans une entreprise ou vers un partage de leur temps entre des études dans un établissement scolaire et l'apprentissage d'un métier dans une entreprise. D'autres encore cessent de fréquenter l'école après avoir obtenu, en un an ou deux d'études à temps complet, un certificat professionnel. Très peu, semble-t-il, abandonnent sans aucun diplôme. À titre d'information complémentaire, peut-être convient-il d'ajouter que, après quelques années sur le marché du travail, la plupart des jeunes reprennent des études à l'intérieur du système de formation destiné aux adultes, en l'occurrence un système qui paraît particulièrement développé et diversifié et qui, chaque année, rejoindrait environ 25% des adultes (voir OCDE, 1990b, p. 92).

En 1987-1988, environ 218 000 jeunes de 16 à 19 ans étaient inscrits dans le second cycle du secondaire, soit 183 000 à temps complet et 35 000 à temps partiel. Parmi ceux à temps complet, 80 000 (44%) avaient choisi une option dite générale et 103 000 (56%) une option technique ou professionnelle et, parmi ceux à temps partiel, 26 000 se trouvaient en

(1) Sur les racines et l'évolution historiques du rôle des enseignants dans la société norvégienne, voir Lauglo, 1990, pour de nombreuses précisions.

apprentissage, tandis que les 9 000 autres suivaient un enseignement technique ou professionnel (voir OCDE, 1990c, p. 95-96, tableaux 1.3 et 1.4)[1].

À 16 ans, le taux de scolarisation est identique pour les filles et pour les garçons, mais, de 17 à 21 ans, la différence, en faveur des filles, est plus prononcée que dans la plupart des autres pays où une telle différence existe. En effet, celle-ci atteint 1,3% dans le groupe d'âge des jeunes de 17 ans, oscille entre 3% et 4,8% chez les jeunes de 18 à 20 ans et est de 2,7% dans le dernier groupe d'âge retenu, soit celui des jeunes de 21 ans. Nous nous sommes demandés si le service militaire, auquel sont tenus environ 75% des garçons durant une période de 12 à 15 mois (voir OCDE, 1990b, p. 93), pouvait contribuer à expliquer cette différence, mais nous n'avons pas eu le loisir de creuser cette hypothèse, qu'aucune des sources consultées ne soulève par ailleurs.

En prenant le 1er janvier d'une année comme point de repère, la majorité des jeunes Norvégiens de 16 ans sont encore au premier cycle du secondaire, mais certains d'entre eux ont déjà rejoint le deuxième. À 17 et à 18 ans, on peut prendre pour acquis que tous ceux qui fréquentent une école sont inscrits au second cycle et, à 19 ans, qu'ils se retrouvent, soit dans ce même cycle — c'est le cas de plus de 70% des jeunes de cet âge —, soit dans un collège ou une université. Enfin, à 20 et à 21 ans, ceux qui sont encore aux études fréquentent normalement un collège ou une université. À la lumière de ces précisions, il s'avère éclairant de prendre connaissance du taux de scolarisation des jeunes de 16 à 21 ans tel qu'il se présentait le 1er janvier 1988 (voir OCDE, 1990c, p. 108-109):

— À 16 ans : 88% (dont 0,5% à temps partiel)
— À 17 ans : 75% (dont 2,2% à temps partiel)
— À 18 ans : 61% (dont 2,5% à temps partiel)
— À 19 ans : 30% (dont 3,2% à temps partiel)
— À 20 ans : 23% (dont 2,9% à temps partiel)
— À 21 ans : 24% (dont 2,5% à temps partiel)

(1) Ces données sont arrondies et demeurent approximatives. Le document de l'OCDE d'où elles sont tirées précise qu'elles excluent les activités de formation pour adultes (voir p. 8 et p. 97, paragraphe sur "L'enseignement du second degré à temps partiel"), mais il n'indique pas aussi clairement qu'elles ne comprennent que des jeunes "de 16 à 19 ans". Si nous nous permettons, pour plus de clarté, de l'affirmer, c'est que les données de ce tableau sont cohérentes avec celles d'un autre qui, lui, apporte cette précision, tout au moins pour les jeunes aux études à temps complet (voir p. 67, tableau 1.3), de même qu'avec la connaissance que nous avons de la légère diminution récente des classes d'âge de 16 à 19 ans. Toutefois, malgré tout, il demeure possible que les données relatives à l'apprentissage et à l'enseignement technique et professionnel incluent un certain nombre de jeunes qui ont un peu plus que 19 ans.

Après la 12e année, "les cycles longs d'études générales, qui font d'ordinaire l'objet d'une vive concurrence dans les autres pays, sont moins prisés que les cycles courts, plus orientés vers le marché de l'emploi" (OCDE, 1990b, p. 22). Ce fait ressort avec une évidence particulière, même chez les jeunes qui ont les bases requises et la capacité d'entreprendre de longues études. Il a vivement frappé les examinateurs de l'OCDE qui, dans leur rapport, attirent l'attention sur lui à plusieurs reprises (voir, entre autres, les pages 16, 34, 38, 42 et 79) et le jugent "très préoccupant" (ibid., p. 39).

La documentation consultée met également en relief un autre phénomène, qui a peut-être certains liens avec le précédent, et que l'on peut résumer ainsi: *une fois leurs études secondaires terminées, les jeunes Norvégiens et Norvégiennes ne sont pas pressés d'entreprendre des études universitaires et, une fois qu'ils les ont commencées, ils ne sont pas pressés de les finir.*

Ainsi, en 1987, environ 40% des jeunes de 19 ans avaient les qualifications requises pour entreprendre, dans un collège ou une université, des études universitaires, mais à peine 25% avaient jugé bon de le faire (voir OCDE, 1990b, p. 93). Cette proportion d'inscrits est plus élevée qu'en 1981, mais probablement encore inférieure à celle de 1974 (voir Johansson, 1990, p. 80). Dans certains cas, il est vrai, des jeunes veulent s'inscrire dans un programme déterminé, mais il n'y a plus de places disponibles; toutefois, la raison principale du décalage entre la fin des études secondaires et le début des études universitaires serait que "la plupart des jeunes" ne voudraient pas entreprendre de telles études "avant d'avoir fait quelques années l'expérience de la vie active" (OCDE, 1990b, p. 93).

La "lente progression" des étudiants et étudiantes à travers le système scolaire a aussi fait l'objet de commentaires précis de la part de la Commission Hernes (voir, entre autres, Johansson, 1990, p. 82 et Kleppe, 1989, p. 286-287). On peut se faire une idée du sérieux de la situation à partir des deux faits suivants que cite une membre de la Commission Hernes et qui, à la différence de ce qui se passe dans d'autres pays, ne s'expliquent que très partiellement par des échecs ou des abandons: en 1988-1989, sur un effectif total d'environ 5 600 étudiants inscrits en droit, "seuls 300 ont obtenu leur diplôme" (Kleppe, 1989, p. 286) et, en sciences humaines, "moins de la moitié des étudiants obtiennent les diplômes dans les délais normaux" (ibid., p. 286-287).

Quoi qu'il en soit de l'ampleur de ces phénomènes, il y avait, en 1985, 93 000 étudiants et étudiantes dans les collèges (51 000) et les universités (42 000) (voir Lerheim, 1989, p. 271). Sur la base de ces données et en tenant compte des classes d'âge plus faibles des années à venir, le gouvernement s'est, en 1986, engagé à porter à 105 000 le nombre de places disponibles dans les collèges et les universités en 1995. Cependant, contre toute attente et à l'encontre de toutes les prévisions, le nombre des candidats et des candidates a fait un bond spectaculaire ces dernières années; en conséquence, le nombre d'étudiants et d'étudiantes avait, en 1989, atteint 112 000 et, en 1990, 125 000 (voir Johansson, 1990, p. 1 et 1991, p. 183)(1). On explique ce tournant par l'adoption de politiques gouvernementales plus favorables et, notamment, par une hausse appréciable du budget attribué à l'enseignement supérieur, mais il a sûrement d'autres raisons (Un marché de l'emploi plus difficile poussant à retourner aux études? L'impact psychologique du rapport Hernes et des mesures qui ont suivi? La vague impression que le développement du pays requerra désormais des personnes plus qualifiées? Un accroissement du nombre d'étudiants poursuivant des études supérieures plus avancées? Le résultat logique des politiques pratiquées depuis une trentaine d'années?).

En bref, en extrapolant légèrement à partir de diverses données éparses, on peut, croyons-nous, résumer ainsi, d'un point de vue statistique, la situation qui prévaut en Norvège concernant les 12e, 13e et 14e années de scolarité:

— Au moins 50% d'une classe d'âge — celle-ci comprend, selon les années, de 60 000 à 70 000 personnes(2) — termine avec succès, avant 20 ans, une 12e année de scolarité.

(1) Même s'ils proviennent d'une source fiable, ces deux chiffres n'ont pu faire l'objet d'une vérification aussi précise que ceux des années antérieures; il n'est donc pas impossible que leur signification soit un peu différente. La tendance qu'ils expriment ne fait cependant aucun doute (voir Norwegian Ministry of Education, 1990a, p. 21). Un article tout récent, paru dans l'hebdomadaire américain *The Chronicle of Higher Education* (numéro du 15 janvier 1992, p. A39) et dont nous prenons connaissance lors d'une relecture de ce chapitre, confirme la poursuite d'une croissance qui, au tournant des années 1990, a peu d'équivalent ailleurs en Occident. Selon cet article, le nombre d'étudiants *à temps complet* serait passé, en quatre ans (de l'automne 1988 à l'automne 1991), de 95 000 à plus de 140 000. Si les précisions qu'apporte l'auteur de cet article sont justes, c'est dans les universités, plutôt que dans les collèges, que l'augmentation serait la plus rapide; il y aurait même maintenant plus d'étudiants inscrits dans les quatre universités que dans tout le réseau des collèges.

(2) Toril Johansson (1990, p. 79) prend pour acquis que la classe d'âge des jeunes de 19 ans était de 68 500 en 1987.

— Environ 40% d'une classe d'âge possède, au plus tard à 19 ans, les qualifications requises pour entreprendre des études universitaires (lesquelles, rappelons-le, se situent, à leur début, au niveau d'une 13^{e} année d'étude).

— Un autre 10% au moins termine, au même âge, une 12^{e} année avec un certificat professionnel ou un autre diplôme qui l'habilite à entreprendre dans un collège un programme d'études supérieures non universitaires.

— Entre 20 et 30 ans, un autre 10% d'une classe d'âge au moins obtient les qualifications nécessaires pour entreprendre des études universitaires.

— Environ le quart des jeunes de 20 à 24 ans sont inscrits dans l'enseignement supérieur.

— Environ 20% d'une classe d'âge entreprend des études universitaires avant 21 ans et, selon toute probabilité, un autre 10% entre 21 et 30 ans. Ces pourcentages, ainsi que celui de l'alinéa précédent, sont sans doute déjà un peu dépassés à la lumière des plus récents développements.

— La proportion des femmes qui, avant 25 ans, réussissent une 12^{e}, une 13^{e} ou une 14^{e} année de scolarité est un peu plus élevée que celle des hommes.

— Environ 20% des personnes qui poursuivent des études universitaires le font à temps partiel, mais cette proportion est inférieure à 5% chez les jeunes de 19 à 24 ans.

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

4.1 UNE RÉFORME SANS LASSITUDE

Le pays de la réforme continue et sans lassitude: ainsi nous est apparue, tout compte fait, la Norvège face aux jeunes qui en sont à leur 12^{e} à 14^{e} année de scolarité. Depuis près de 25 ans, le système d'enseignement destiné aux jeunes Norvégiens et Norvégiennes qui sont susceptibles d'entreprendre des études à ce niveau n'a cessé de prendre forme, puis de s'affirmer autour des deux scénarios majeurs que sont une nouvelle école, de type polyvalent, et un nouveau collège régionalisé, lui aussi largement polyvalent, ainsi que de quelques scénarios connexes, tels que la création de deux universités et la rénovation de l'apprentissage comme mode de formation. Dans le prolongement du mouvement lancé, on

se trouve maintenant engagé, depuis la fin de 1988, dans une révision de l'enseignement supérieur dans son ensemble et, d'ici peu, selon toute probabilité, on s'attellera à la tâche de mettre au point un canevas pour la formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes qui tienne mieux compte de l'évolution de la société, du système d'enseignement et des exigences de la profession enseignante comme telle.

Le développement de ces réformes, qui s'est effectué et se poursuit avec une certaine lenteur, semble régi par un principe de croissance qui est intrinsèque à ces réformes elles-mêmes. C'est sans doute pourquoi elles se révèlent, avec le temps, si globales; en effet, elles touchent aussi bien les visions idéologiques, les attitudes et les comportements que les structures, les procédures, les processus et les contenus. Elles ont également le pouvoir de s'inscrire à l'intérieur d'objectifs plus larges, comme c'est le cas pour la recherche de l'égalité dans tous les domaines, ou de mesures politiques telles qu'une décentralisation substantielle de l'administration du pays.

De l'analyse des données disponibles, on retire l'impression, confirmée par divers experts, que les nouvelles institutions ont largement rempli la mission qu'on leur avait fixée, tout au moins beaucoup mieux que dans d'autres pays aux prises avec des défis similaires. La documentation consultée, on a pu s'en rendre compte dans les pages qui précèdent, est aussi très critique. Cependant, étant donné la place que la population et les autorités du pays accordent à des valeurs clairement nommées dans presque tous leurs choix, ce qui ressort finalement, ce sont moins des dysfonctionnements ou une série de problèmes concrets que de véritables dilemmes. L'un d'eux concerne la relation entre l'égalité et le développement optimal, un autre celle entre la région et la nation et un autre encore celle entre la formation professionnelle et la formation générale.

4.2 TROIS DILEMMES

La priorité accordée à l'égalité et à la responsabilité locale dans la politique norvégienne de l'enseignement a sûrement produit des effets très positifs sur la formation de la tranche des jeunes auxquels s'intéresse cette étude, mais elle a aussi eu des conséquences moins heureuses et engendré des problèmes qui sont loin d'être résolus. Voici, à titre indicatif, quelques-uns de ces problèmes et conséquences tels qu'ils ressortent de la documentation consultée, en particulier du second rapport des examinateurs de l'OCDE (1990b), du livre de Granheim, Kogan and Lundgren (1990) et des résumés du rapport de la Commission Hernes rédigés par Ruth Kleppe (1989) et Toril Johansson (1991):

a) La mise en oeuvre des politiques adoptées s'est révélée très coûteuse. Le pays n'a pu soutenir les immenses investissements requis qu'à cause d'une longue et exceptionnelle période de prospérité.

b) Le développement des universités a été très sérieusement freiné; de fil en aiguille, on a finalement abouti, en une quinzaine d'années, à une situation où, entre les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, non seulement "les statuts ne sont pas bien définis", mais où ils "se trouvent même inversés à certains égards" (OCDE, 1990b, p. 79).

c) Dans plusieurs domaines, il n'a pas été possible de constituer à l'intérieur, soit des collèges, soit des universités, les équipes de chercheurs et de professeurs que l'évolution du savoir ou du pays aurait commandé. Il en est résulté une réduction notable du rôle des universités dans le développement de la recherche. Aussi, plusieurs enseignements ont fort probablement souffert de cet état de fait.

d) Il s'est avéré presque aussi difficile de faire émerger des centres d'enseignement spécialisés reconnus pour être sur le qui-vive face à tout ce qui se passe dans leur domaine et en mesure de donner dans celui-ci un enseignement de qualité supérieure. On n'a pas pu, dans cette perspective, par exemple, réduire de façon significative le nombre des collèges de petite taille jugés incapables de répondre adéquatement aux besoins de formation actuels ou du proche avenir.

e) De nombreux jeunes disposant de talents spécifiques ou de capacités au-delà de la moyenne n'ont pas été habitués à donner le meilleur d'eux-mêmes et encouragés à poursuivre des études plus avancées. Ce sont les cycles courts qui ont proliféré.

f) Les réseaux de communications et de collaboration, les répertoires de données et les modes d'évaluation qu'il convient de mettre en place pour, d'une part, assurer une utilisation appropriée et efficace des ressources et l'atteinte d'objectifs nationaux et, de l'autre, éviter la réapparition sous d'autres formes des inégalités et de la centralisation que l'on voulait éliminer demeurent encore largement à inventer.

Selon Lauglo (1990, p. 76), on a "presque banni" les "classics" de l'enseignement secondaire dès la fin du 19^{e} siècle. Nous n'avons pas, au cours de cette étude, étudié spécialement cette question en regard de la 12^{e} à la 14^{e} année de scolarité, mais, de prime abord, ce qui ressort, c'est la place qu'occupe l'univers scientifique et, plus encore, les

univers technologique et professionnel dans la formation proposée. Certes, on parle toujours de "formation générale", mais de quoi s'agit-il au juste? Certains indices donnent à penser qu'elle se définit davantage par les mathématiques, la chimie, la physique, la biologie et une certaine connaissance des réalités économiques et sociales que par la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts.

Une politique de l'enseignement post-obligatoire peut-elle accorder une vraie priorité à l'égalité de tous en tout et assurer le développement optimal de chacun, reconnaître une large autonomie à des autorités locales ou à des établissements régionaux d'enseignement et disposer de l'information et des pouvoirs d'intervention que requiert la gestion d'un État moderne, satisfaire aux exigences d'une formation professionnelle adaptée aux besoins de l'entreprise et d'une formation générale qui s'inscrit à l'intérieur d'une large tradition culturelle? Ces questions, ces dilemmes ne se posent pas aujourd'hui seulement en Norvège, mais il est peu de pays, si même il en existe, qui, aussi consciemment et avec autant de détermination, en ont exploré et éprouvé les diverses issues et qui, sans se lasser, s'apprêtent à franchir de nouvelles frontières. Il y a bien des raisons pour lesquelles l'expérience norvégienne de la fin du secondaire et des premières années du postsecondaire mérite que l'on s'y intéresse de près, mais celle-ci n'est-elle pas déjà suffisante?

CHAPITRE V

LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

INTRODUCTION

Les voisins immédiats de la Colombie-Britannique sont le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest au Nord, l'Alberta à l'est, les États-Unis (État de Washington) au sud et une bande côtière de l'Alaska au nord-ouest. Aussi, par sa position géographique, à l'extrémité ouest du Canada, cette province constitue une porte vers l'Asie et, en particulier, vers ce Cercle du Pacifique (*Pacific Rim*) dont l'essor multiple suscite partout, depuis quelques années, un si grand intérêt. Sa population dépasse légèrement les trois millions d'habitants (3,2 millions), dont plus de la moitié habite la région de Vancouver et de Victoria (la capitale). Cette population comprend plus de 60 000 autochtones (61 000 en 1986) et de nombreux groupes ethniques, dont les principaux ont comme origine l'Allemagne, la Chine et l'Asie du Sud-Est. Un peu plus de 2% de la population (2,4% en 1986) est francophone.

Bien que l'on ait traditionnellement associé l'économie de la Colombie-Britannique à l'exploitation de ses ressources naturelles (la forêt, les mines et la pêche), il s'avère que la structure de son économie est maintenant, et très rapidement, "en voie de devenir une économie mixte, où les secteurs de l'information et des services prennent une importance grandissante " (BC, Ministry of Education, 1990a, p. 2).

Le même énoncé récent de politique du ministère de l'Éducation insiste, dans son introduction, sur les profonds changements de toute nature que la Colombie-Britannique a connus depuis une vingtaine d'années. On y signale, entre autres, l'accroissement de la diversité ethnique, la transformation des structures familiales, la redéfinition du rôle de la femme dans la société et "une explosion des connaissances, jointe à de nouvelles et puissantes technologies de traitement de l'information et de communication" (id.). Ce contexte a, souligne-t-on, imposé de nouvelles exigences à l'école et créé de nouvelles

attentes auxquelles elle se doit de répondre. *Tous* les étudiants et étudiantes doivent désormais développer une souplesse et un sens de l'adaptation ("flexibility and versatility") "que les générations précédentes n'avaient pas même pas imaginés dans leurs rêves" (id.).

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

L'étude de l'équivalent britanno-colombien de l'enseignement collégial du Québec oblige à s'intéresser autant à l'enseignement secondaire (pour la 12^{e} année de scolarité) qu'à l'enseignement supérieur (pour les 13^{e} et 14^{e} années). En se plaçant du point de vue d'un étudiant ou d'une étudiante, le tableau 13, ci-après, précise les cheminements d'études qui lui sont ouverts, en particulier au cours de ses 12^{e} à 14^{e} années de scolarité. La portée de ce tableau sera progressivement dégagée au cours des pages suivantes.

1.1 AU SECONDAIRE: LE TEMPS DES CHANGEMENTS

La Commission Sullivan

Peu après son entrée dans la Confédération canadienne, en 1871, la Colombie-Britannique, désormais responsable de l'éducation de ses citoyens et citoyennes, a, en 1872, adopté la Loi sur les écoles publiques (*Public Schools Act*). En 1958, cette loi a été remplacée par la Loi sur l'école (*School Act*). Amendée à plusieurs reprises, celle-ci a finalement été révisée en profondeur en 1989 (voir British Columbia, 1989a), suite au rapport d'une commission royale sur l'éducation. Elle s'applique au système scolaire qui va de la maternelle à la fin de la 12^{e} année.

Créée en mars 1987, la commission royale sur l'éducation (*British Columbia Royal Commission on Education*) à laquelle il a été fait allusion ci-haut avait comme mandat de faire le point, dans une perspective d'avenir, sur le système scolaire de la province dans son ensemble, public et privé et de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire. La dernière commission plus ou moins similaire, la Commission Chant, avait publié son rapport en 1960. Le seul commissaire, M. Barry M. Sullivan, a rendu son rapport public le 4 août 1988, sous le titre *A Legacy for Learners*.

TABLEAU 13

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
COLOMBIE-BRITANNIQUE

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• Un ***cycle primaire*** de quatre ans, qui inclut la maternelle (obligatoire, avec certaines restrictions, à partir de 5 ans). • Un ***cycle intermédiaire*** de sept ans (de la 4e à la 10e année). • Première année du ***cycle terminal*** (qui dure deux ans). • Apprentissage (possible à partir de la 11e année). • Cours professionnel d'environ un an (possible à partir de la 11e année).
12e ANNÉE	1. Deuxième année du cycle terminal. À compter de 1992, trois voies possibles durant ce cycle: a) Formation professionnelle b) Formation générale (*General liberal arts option*) c) Préparation à des études postsecondaires. 2. Apprentissage (début ou suite). 3. Dans un collège, cours en vue d'un certificat professionnel (plus ou moins un an), d'un diplôme de 12e année ou d'une préparation directe à certaines études supérieures. 4. Au Collège ouvert (*Open College*) de l'Agence de formation à distance (*Open Learning Agency*).
13e ANNÉE	1. Collège ou institut spécialisé, dans l'une ou l'autre des trois voies suivantes: a) Études générales de niveau universitaire b) Études techniques ou technologiques c) Études professionnelles ou formation dans un établissement et une entreprise dans le cadre de l'apprentissage. 2. Université (un an pour un certificat, habituellement quatre ans pour un baccalauréat). 3. À l'Université ouverte (*Open University*) de l'Agence de formation à distance.
14e ANNÉE	1. Comme le 1 ci-haut. 2. Comme le 2 ci-haut. 3. Comme le 3 ci-haut.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études, ***soit*** dans un institut ou, plus rarement, dans un collège, en vue de terminer les cours requis dans le cadre de l'apprentissage d'un métier ou d'obtenir un diplôme technique ou technologique supérieur, ***soit*** dans l'un des collèges ou des instituts qui est autorisé à préparer à un diplôme de premier cycle universitaire, ***soit***, enfin, dans une université.

Les propos et les recommandations du rapport de la Commission Sullivan concernent essentiellement le mandat et les objectifs du système scolaire, sa législation, son organisation, ses programmes, son corps enseignant, son administration et son financement[1]. Quant aux principales critiques, elles revêtent une importance toute particulière dans le cadre de la présente étude, car elles portent sur le haut taux d'abandon des études et l'absence, dans les dernières années, de voies de remplacement valables à celle de la formation générale orientée vers les études supérieures.

Très rapidement, soit dès janvier 1989, après une large consultation de la population et de nombreux organismes, et après avoir reçu l'avis d'un comité consultatif spécial (*Education Policy Advisory Committee*), présidé par le sous-ministre de l'Éducation et considéré comme représentatif des groupes et organismes les plus directement intéressés, le gouvernement de la province a pris fermement position face aux recommandations qui lui avaient été faites. Il a alors, entre autres, publié deux documents de base, l'un sur les orientations générales retenues (BC, Minister of Education, 1989a) et l'autre sur le nouveau "mandat" du système scolaire (ibid., 1989b). En bref, a précisé le ministre de l'Éducation en lançant ces documents, "le temps est venu d'établir des buts clairs et de nouvelles orientations pour le système scolaire de la Colombie-Britannique" (voir, entre autres, BC, Minister of Education, 1989a, p. 7).

La volonté de fixer "des buts clairs" au système d'enseignement a effectivement donné lieu à divers travaux et abouti à la formulation d'un énoncé partout mis en relief et inscrit à titre de préambule à l'intérieur de la loi de 1989 déjà citée. Il se lit ainsi:

> *"Le système d'enseignement de la Colombie-Britannique a comme fin de rendre les apprenants capables de développer pleinement leurs capacités individuelles et d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes que requiert leur participation à une société saine et à une économie prospère et durable"* (BC, Minister of Education, 1989a, p. 8).

La déclaration gouvernementale relative au mandat du système scolaire stipule également que celui-ci devra, à l'avenir, posséder les cinq caractéristiques suivantes, ainsi présentées:

(1) Outre au rapport lui-même, les travaux de la commission ont également donné lieu à la publication de sept études et rapports complémentaires. Sur ces documents, voir respectivement, dans la bibliographie, à Calam and Fleming, Marx and Grieve, Robitaille *et al.*, Tuinman and Brayne, Cutt, Adams and McRae, Storey *et al.* et British Columbia Royal Commission on Education, 1988 (1988b dans le dernier cas).

— "*L'accessibilité*: Les programmes disponibles sont assez variés pour répondre à toute l'étendue des besoins des étudiants.

— *La pertinence*: Les programmes sont à jour et appropriés aux besoins de l'apprenant ("learner").

— *L'équité*: Les ressources sont réparties de manière juste.

— *La qualité*: Le corps enseignant et l'administration sont d'une qualité supérieure.

— *L'imputabilité*: Les ressources sont réparties en tenant compte de l'efficacité par rapport au coût et les parents, de même que l'ensemble de la population, sont informés des progrès des écoles et participent, en tant que partenaires, à la planification de leur développement" (BC, Minister of Education, 1989b, p. 5-6).

En relation avec la fin du secondaire, c'est sur ce fond de scène que se situe le tableau 13 ainsi que la plupart des autres informations contenues dans cette monographie. Cependant, l'implantation des réformes annoncées étant encore peu avancée, surtout en 12^{e} année, ces informations demeurent, sur certains points, limitées ou n'ont pas toute la précision que l'on souhaiterait.

Le cadre général, interne et externe

Comme l'indique le tableau 13, le système en voie d'édification prévoit, de la maternelle à la 12^{e} année, une organisation des études en trois cycles. Le premier, qui inclut la maternelle, a une durée de quatre ans. Le second, dit intermédiaire, s'étend de la 4^{e} à la 10^{e} année. Enfin, le dernier, dénommé "cycle terminal" (notre traduction pour "Graduate Years" ou "Graduation Program"), a une durée de deux ans. En outre, à partir de la 11^{e} année, qui correspond en principe à la fin de la scolarité obligatoire, un jeune, garçon ou fille, peut se préparer directement à un métier dans le secteur de l'apprentissage. Pour les cours qui lui sont nécessaires, il s'inscrit alors dans tel collège ou institut bien précis, le plus souvent au *British Columbia Institute of Technology*, à Burnaby (ou dans l'un de ses divers "campus" ou "antennes").

Le ministère de l'Éducation est distinct de celui qui assume la responsabilité de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. La loi de 1989 spécifie que le Ministre de l'Éducation est responsable de l'administration générale des écoles publiques de la province et elle lui confère le pouvoir de faire des règlements concernant, entre autres, l'orientation, l'implantation et l'évaluation des programmes d'études, la disponibilité du matériel didactique requis et les exigences relatives à la sanction des études. Elle crée aussi

un nouvel organisme, le Conseil consultatif de l'éducation (*Education Advisory Council*), qui, précise l'article 185, "avisera le Ministre sur des orientations politiques ("policy matters") relatives à l'éducation" et dont les réunions "seront présidées par une personne qui représente le ministère de l'Éducation".

Le territoire de la province est divisé en 75 districts scolaires, administrés par autant de conseils scolaires. Ce nombre n'a guère varié depuis de nombreuses années. Les pouvoirs de ces conseils, dont les membres sont élus sauf exception, paraissent assez proches de ceux des commissions scolaires du Québec. Environ 80% de leurs revenus proviennent du gouvernement provincial (BC, Ministry of Education, 1991b, p. 49).

L'enseignement privé

Parallèlement à un système scolaire public, il existe un réseau d'établissements privés. Ceux-ci sont régis par une loi spécifique (*Independent School Act*) qui, elle aussi, a, en 1989, suite au rapport de la Commission Sullivan, remplacé la loi existante de 1977. Cette nouvelle loi (voir British Columbia, 1989b) est beaucoup plus englobante et précise que la précédente; elle oblige notamment toutes les écoles privées, bénéficiaires ou non de fonds gouvernementaux, à s'inscrire auprès du ministère de l'Éducation et à lui transmettre régulièrement un certain nombre de renseignements sur leur activité. Au moment où la nouvelle loi a été votée, il existait environ 225 écoles privées qui recevaient des fonds gouvernementaux et un peu plus qu'une centaine d'autres qui n'en recevaient pas. L'ensemble de ces écoles accueille environ 7% de l'ensemble des élèves. Des données publiées dans le supplément statistique du rapport annuel 1989-1990 du ministère de l'Éducation (voir BC, Ministry of Education, 1991b, p. 39-40), on peut tirer la conclusion que, ces dernières années, la proportion des diplômés de 12^{e} année originant d'écoles privées, quelles qu'elles soient, a également été d'environ 7%, soit plus ou moins 1 900 étudiants et étudiantes. Divers indices laissent croire que cette proportion a tendance à augmenter.

L'évaluation du système scolaire et de ses établissements

L'évaluation, sous ses divers aspects, est un autre thème qu'aborde la Commission Sullivan et qui, depuis quelques années, a donné lieu à diverses initiatives. Dans cette section du rapport, il paraît nécessaire d'attirer l'attention sur au moins les trois points suivants:

a) La Commission Sullivan distingue entre l'imputabilité qui porte sur la gestion des fonds publics et l'application des lois et des règlements ("Procedural accountability") et celle qui concerne les effets ou les résultats ("Consequential accountability") (Sullivan Commission, 1988, p. 179-180). Cette seconde forme d'imputabilité, considérée comme plus complexe que la première, implique que l'on fasse appel à diverses mesures qui concernent respectivement l'efficacité ("efficiency"), l'"efficience" ou le "rendement" ("effectiveness") et l'efficience compte tenu des ressources utilisées ou du coût ("cost-effectiveness") dont on a fait preuve dans la réalisation de tel programme ou de telle activité. En d'autres mots, cela signifie:

— que l'on a atteint les résultats prévus: que l'on a, par exemple, avec le budget convenu, fourni un enseignement à tous les étudiants et étudiantes qui devaient être rejoints (On a donc été "efficace");

— que l'on a atteint ces résultats avec un degré particulier de profondeur ou de qualité: on n'a pas seulement organisé les services prévus, mais ces services ont été organisés et animés de telle manière que 90% des étudiants à qui ils étaient destinés ont obtenu leur diplôme de 12^{e} année et écrivent une langue correcte (On a alors été "efficient");

— que l'on a, enfin, atteint ces "bons" résultats avec le budget convenu, ou même un peu moins! (On a alors obtenu, au moindre coût, un "bon rendement").

" Le hic, conclut la Commission, c'est d'être efficace, mais de l'être d'une manière aussi efficiente que possible; en somme, c'est d'être efficient au moindre coût" (Sullivan Commission, 1988, p. 180). En d'autres termes encore, il ne faut pas seulement faire ce qu'il faut faire ou ce qui est requis ("Doing *the thing right*"), mais il faut le faire avec la vision, la qualité ou telle autre exigence ou dimension qui s'impose dans les circonstances ("Doing *the right thing*"), et ce au moindre coût.

C'est à la lumière de ces distinctions que la Commission recommande que le ministère de l'Éducation, les districts scolaires et les écoles améliorent leurs processus d'évaluation et en fassent connaître beaucoup plus largement les résultats à l'ensemble de la population (ibid., p. 180-182).

b) La Loi sur l'école prévoit, entre autres, que, chaque année, le Ministre de l'Éducation publiera un rapport sur l'état de l'éducation dans la province, y compris sur l'efficience, ou le rendement, des divers "programmes relatifs à l'éducation" qui ont été mis en oeuvre

(Article 183)[1] et que le gouvernement pourra créer des "bureaux d'examinateurs" pour les fins que le Ministre de l'Éducation déterminera (Article 188).

c) Enfin, il existe un système d'"accréditation" des écoles publiques et, tout particulièrement, des écoles secondaires. Dans la section qu'elle consacre à l'imputabilité du système scolaire, la Commission Sullivan y fait d'ailleurs allusion en termes positifs, quoique rapidement (voir Sullivan Commission, 1988, p. 180). On sait cependant par d'autres sources que ce système fonctionne depuis plusieurs années. Ainsi, par exemple, le rapport annuel 1983-1984 du ministère de l'Éducation en fait la description suivante: "Normalement, dans les écoles où sont inscrits des étudiants de 12^{e} année, le processus de l'accréditation se déroule au moins une fois tous les six ans. La réalisation d'une évaluation interne par l'administration et le personnel de l'école est alors suivie d'un rapport préparé par une équipe externe mise sur pied par le ministère de l'Éducation et composée de directeurs généraux de conseils scolaires, de directeurs d'écoles et d'enseignants" (BC, Ministry of Education, 1985, p. 22).

Le premier rapport annuel publié après la loi révisée de 1989 fait également état de ce processus. On écrit notamment qu'il "a été mis en place par le ministère de l'Éducation, en consultation avec des éducateurs" (BC, Ministry of Education, 1991a, p. 81) et qu'il implique "l'engagement de deux équipes d'éducateurs et d'éducatrices — l'une de l'intérieur et l'autre de l'extérieur de l'école en cause — qui analysent et observent la "performance" des étudiants, afin de déterminer avec quelle "efficience" cette école répond aux besoins des étudiants" (ibid., p. 84). On souligne également que les étudiants et les parents sont associés à cette opération. Au cours de la période couverte par le rapport, au moins 33 écoles secondaires ont ainsi fait l'objet d'un processus d'accréditation (voir ibid., p. 107).

(1) Le rapport annuel 1989-1990 du ministère de l'Éducation contient effectivement, dans ce sens, une section d'une cinquantaine de pages; elle est structurée autour des cinq caractéristiques déjà mentionnées du système scolaire: l'accessibilité, la pertinence, la qualité, l'équité et l'imputabilité (voir BC, Ministry of Education, 1991a, p. 53-102). Par ailleurs, après avoir cité pour la énième fois l'énoncé synthèse ci-haut rapporté, l'introduction de ce rapport affirme que son but consiste "à informer la législature et le public sur l'efficience ("effectiveness") du système scolaire par rapport à la mission définie dans cet énoncé" (ibid., p. 1).

1.2 DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: UNE ÉVOLUTION À PAS MESURÉS

Le tableau 13 fait état de quatre autres cheminements d'études que ceux déjà mentionnés qu'un étudiant ou une étudiante peut emprunter au cours de ses 13e et 14e années de scolarité (et même, dans certaines circonstances, de sa 12e année), soit celui du collège, de l'institut, de l'établissement de formation à distance (le Collège ouvert ou, selon les cas, l'Université ouverte) et de l'université. Ce sont maintenant ces divers établissements qu'il convient de situer et de décrire brièvement par rapport à l'axe de la présente étude.

1.2.1 Rappels historiques

La première université de la province, l'Université de Colombie-Britannique (University of British Columbia), a été fondée en 1915. Par la suite, si l'on excepte deux ou trois petits collèges privés, il a fallu attendre une cinquantaine d'années avant que d'autres établissements postsecondaires ne voient le jour. Avec une population en expansion depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, le nombre de jeunes en âge de fréquenter un établissement postsecondaire a considérablement augmenté. Les Britanno-Colombiens se sont mis à réclamer une plus grande accessibilité à ce niveau d'enseignement, mais le seul établissement existant à l'époque n'était pas vraiment en mesure de répondre à leurs attentes. Face à ce problème, plusieurs personnes ou groupes ont soumis leurs suggestions (dont W.W. Knott, dans une thèse de maîtrise présentée en 1932: *The Junior College in British Columbia*, et la Commission royale sur l'éducation de 1960), sans qu'il n'en résulte d'action concrète. C'est seulement à la suite de la tournée provinciale de consultation entreprise à l'initiative de John B. Macdonald, alors président de l'Université de Colombie-Britannique, et du rapport qui suivit[1] que prit forme le système actuel d'enseignement supérieur, très influencé par le modèle américain, californien notamment.

Dans son rapport, Macdonald pose deux conditions à un système d'enseignement supérieur de qualité en Colombie-Britannique: la diversité, tant des programmes que des lieux où ces programmes pourront être dispensés, et l'autonomie des établissements. Il recommande donc que, en plus de développer des programmes universitaires de quatre ans, la province se dote d'une série d'établissements offrant des programmes de deux années, qui soient l'équivalent des deux premières années universitaires ou qui donnent une formation technique orientée vers le marché du travail. Concernant la question de l'autonomie, il

(1) John B. Macdonald, *Higher Education in British Columbia and a Plan for the Future*. Vancouver: University of British Columbia. 1962.

propose que ces collèges possèdent des conseils d'administration responsables, libres de la tutelle des universités.

Cette fois, le gouvernement répondit avec enthousiasme à ces propositions et, dès 1963, amenda dans le sens souhaité la Loi sur l'école. Cependant, afin de s'assurer du sérieux des "candidatures" pour l'établissement de collèges, il assortit sa contribution de quelques conditions préalables: concertation régionale, consultation de la population et assurance d'un certain financement (Dennison and Gallagher, 1986, p. 29). Le premier collège (*Vancouver Community College*) a vu le jour en 1965. À la fin des années soixante, on comptait six collèges; huit autres se sont ajoutés de 1970 à 1975 et un quinzième au début des années 1980. Après une première phase de rapide expansion, on a donc limité la création de nouveaux collèges; cependant, la plupart, sinon tous, ont ouvert un ou plusieurs "campus". Deux autres universités ont également été créées par le gouvernement au cours de la première moitié des années soixante. L'une d'entre elles, l'Université de Victoria, donnait déjà un enseignement de niveau universitaire depuis quelques années, dans le cadre d'une affiliation avec l'Université de Colombie-Britannique.

À leur origine, les collèges relevaient des conseils scolaires, qui les finançaient d'ailleurs directement dans une proportion de plus ou moins 50%. Ce n'est qu'en 1977, alors que tous les collèges — sauf un — étaient déjà en place, que l'Assemblée législative a encadré leur existence par une loi spécifique (*Colleges and Provincial Institutes Act*, devenue par la suite *College and Provincial Institute Act*). Cette loi précise leur organisation et leur raison d'être. Elle leur attribue notamment un statut corporatif, mais les membres de leur conseil d'administration seront, sauf exception, nommés par les conseils scolaires de la région qu'ils desservent. Elle crée également trois conseils distincts: un *Occupational Training Council*, un *Academic Council* et un *Management Advisory Council*, à qui elle accorde de larges pouvoirs, surtout en ce qui concerne *l'allocation* des fonds gouvernementaux pour les programmes qui entrent dans le champ de leur responsabilité (lequel champ est défini par le Ministre pour chacun des conseils). Cependant, lors d'amendements votés en 1983, ces trois conseils ont été abolis et la nomination des membres des conseils d'administration des collèges est passée des conseils scolaires au gouvernement. Tel que son titre l'indique, cette loi s'applique également aux instituts, avec quelques aménagements particuliers cependant.

1.2.2 Situation actuelle

Vue d'ensemble

Le système public d'enseignement supérieur comprend actuellement les universités de Colombie-Britannique, de Victoria et Simon-Fraser, 15 collèges, quatre instituts (le *British Columbia Institute of Technology*, le *Emily Carr College of Art and Design*, le *Justice Institute* et le *Pacific Marine Training Institute*) et l'Agence de formation à distance (*Open Learning Agency*), qui est elle-même formée de trois composantes: le Collège ouvert (*Open College*), l'Université ouverte (*Open University*) et le Réseau du savoir (*Knowledge Network*)(1). Dès 1993, une autre université, déjà formellement créée par une loi de 1990 (sous le nom de *University of Northern British Columbia*), doit recevoir ses premiers étudiants (voir British Columbia, 1990).

En outre, il existe un établissement fédéral, le *Royal Roads Military College*, situé à Victoria, une université privée, de création récente, la *Trinity Western University*, établie à Langley et quelques autres établissements de moindre importance (quoique jouissant, dans l'un ou l'autre cas, d'un prestige qui dépasse largement les frontières de la province). Il n'est peut-être pas sans intérêt de noter que, en 1990, l'Assemblée législative a voté une loi (intitulée *Private Post-Secondary Education Act*) qui régit l'ensemble de l'enseignement supérieur privé. Cette loi définit les obligations et les responsabilités des établissements (enregistrement, production de divers rapports, etc.) et crée une commission autonome chargée de faire respecter ces obligations et responsabilités. L'article 4 précise que la commission peut, entre autres, "vérifier où en est la formation des étudiants et procéder à divers examens et évaluations concernant les enseignants, les programmes d'études, les opérations et l'administration de l'établissement".

Les collèges et les instituts

Légalement, ces deux catégories d'établissements exercent leur activité sous l'égide de la même loi, adoptée en 1977 et amendée à diverses reprises au cours des années suivantes. La principale différence entre les collèges et les instituts qu'il est de tradition de signaler est que la mission de formation des seconds est plus spécialisée que celle des

(1) Cette troisième composante est très différente des deux précédentes; on peut, en bref, la définir comme un réseau de télécommunications au service du Collège ouvert, de l'Université ouverte et de divers autres organismes, publics et privés, ayant des préoccupations dans le domaine de l'éducation, de la formation et, plus largement, de la promotion culturelle.

premiers. Quoiqu'il soit toujours réel, ce trait distinctif des instituts paraît avoir perdu beaucoup de son tranchant: en effet, l'Institut de technologie de la Colombie-Britannique offre plusieurs programmes très semblables à ceux que l'on trouve dans divers collèges et, d'autre part, dans l'annuaire de la plupart de ceux-ci, figurent des cours et des programmes qui sont très proches de ceux que décrit l'annuaire de tel ou tel institut. C'est d'ailleurs ce qui, dans le cadre de certains programmes — en arts et en design par exemple —, permet de développer une collaboration précise entre tel ou tel collège et tel ou tel institut.

Depuis quelques années, la vocation régionale des collèges s'affirme avec moins de netteté qu'à leur origine (voir Dennison and Gallagher, 1986, p. 94), mais il demeure que leur enracinement dans les diverses régions de la province est plus marqué que celui des instituts, qui, par définition, ont toujours eu une vocation essentiellement provinciale. Aussi, même si, dans les années 1970, certains collèges ont intégré des établissements qui existaient avant eux, les instituts actuels semblent bien se situer, d'une manière générale, dans le prolongement d'une tradition plus ancienne, et mieux préservée, que les collèges (voir, entre autres, Universities Council, 1986, p. 7).

Avec les universités, les collèges (et l'un ou l'autre institut) entretiennent une relation de complémentarité tout à fait particulière dont il sera question à quelques reprises dans la suite du texte, mais dont il faut dire dès maintenant un mot. En effet, en Colombie-Britannique, il n'y a pas, comme c'est le cas dans la plupart des autres provinces du Canada, de coupure nette entre les collèges (et l'un ou l'autre institut) et les universités. L'une de leurs caractéristiques est, au contraire, qu'il est possible d'y suivre de nombreux cours équivalents à ceux des deux premières années de l'université, voire davantage dans quelques cas (dont il sera question dans la section 2).

Parmi les critères qui président à la répartition des diplômés de 12^{e} année entre le collège (ou l'institut) et l'université, le plus important est sans doute celui des résultats scolaires; dans la plupart des cas, les universités seraient plus exigeantes que les collèges. D'autres critères, tels que des droits de scolarité moins élevés et une meilleure répartition sur l'ensemble du territoire, jouent cependant aussi un rôle non négligeable en faveur des collèges.

Les collèges et les instituts relèvent du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie (*Ministry of Advanced Education, Training and Technology*). Depuis le début des années 1980, leur dépendance de ce ministère (ou des

trois autres qui l'ont précédé) est devenue de plus en plus directe et étroite. Le second plan général de cinq ans (1986-1991, le premier ayant porté sur les années 1982 à 1987), présenté par le ministre responsable comme "a blueprint for progress" et "a map for planning" (BC, Ministry of Advanced Education, 1986, p. III), contient sur ce point, dans une section intitulée *Responsibilities for Governance*, quelques passages très précis et éclairants à divers titres. Après avoir, dans un paragraphe introductif, souligné que l'ensemble des collèges et des instituts de la province constitue "un système unifié" ("system as a whole") et que celui-ci est "sous la direction du Ministre responsable des collèges et des instituts et des conseils d'administration de ceux-ci", la responsabilité respective du Ministre et des conseils d'administration est, pour l'essentiel, ainsi ramassée:

a) *Le Ministre*

"Il lui appartient:

— de développer la politique et le cadre de référence nécessaires à une planification globale;

— d'approuver le document qui expose la mission, les buts et les objectifs, lequel document sera considéré comme définissant une fin commune et servira comme instrument principal pour déterminer l'orientation du système;

— à la lumière de la mission, des buts et des objectifs formulés, de délimiter, de clarifier et d'harmoniser les rôles et les plans des diverses composantes du système..." (ibid., p. 1).

b) *Les conseils d'administration des collèges et des instituts*

"Il leur appartient:

— de définir la politique de leur établissement concernant son administration générale et ses opérations;

— de préciser les buts et les objectifs de leur établissement qui reflètent la spécificité de leur région et/ou des orientations propres de leurs programmes, tout en assurant la cohérence entre ces buts et objectifs et la mission, les buts et les objectifs de l'ensemble du système;

— de conseiller le Ministre, tout en tenant compte à la fois de la politique et du cadre de référence déjà définis et des besoins et aspirations de la population concernée, des étudiants et des employeurs" (id.).

La suite de ce document ministériel présente la mission (un paragraphe), les buts (7) et les objectifs (25) dont il vient d'être question. On ne peut traiter convenablement de tous ces points ici, mais, étant donné que ce document fournit une grille de base très utile pour comprendre la portée de ce qui sera décrit dans d'autres sections de cette monographie et que, par ailleurs, selon nous, il représente assez bien, jusque dans son langage même, la vision et les préoccupations qui animent l'ensemble des responsables du système d'enseignement de la Colombie-Britannique — et non seulement ceux des collèges et des instituts —, on nous permettra d'au moins résumer les buts qui sont mis de l'avant. Ce sont:

— l'accessibilité au système (des collèges et des instituts);

— la diversification des programmes, des méthodes et des services;

— la qualité de la formation générale et professionnelle, compte tenu des besoins multiples et en constante évolution des étudiants autant que de l'ensemble de la société;

— la préparation à un emploi et le développement économique;

— le développement socio-culturel;

— l'utilisation "efficace et efficiente" des ressources;

— la responsabilité, ou l'imputabilité, face à la population, et ce tant au plan proprement éducatif que financier.

Au moins deux de ces buts, les quatrième et cinquième, portent directement sur l'insertion des collèges et des instituts dans la société. Cette insistance paraît avoir une correspondance dans la réalité. C'est un fait connu: les milieux régionaux, aussi bien ceux de l'éducation que de l'entreprise, parmi d'autres, ont été associés aux démarches initiales qui ont donné naissance à la plupart des collèges. Quant aux instituts, l'axe central de leur enseignement — soit respectivement la formation artistique, la formation maritime, la formation aux métiers de la justice et de la sécurité publique et la formation à plusieurs des technologies et des métiers les plus courants — leur a en quelque sorte imposé le maintien de liens réguliers avec divers organismes, corps publics et entreprises; il leur fallait en effet s'assurer constamment de la pertinence de leurs programmes, sous peine de perdre rapidement toute crédibilité et de voir un bon nombre de leurs diplômés et diplômées demeurer sans emploi. Aussi, autant dans les collèges que dans les instituts, il existe plusieurs programmes "coopératifs" qui, par la force des choses, impliquent une collaboration ouverte et suivie entre les établissements et les entreprises ou les organismes qui reçoivent des étudiants en stage.

Le ministère responsable des collèges a aussi, à quelques reprises, pris des mesures visant à favoriser leur participation au développement socio-économique. Ainsi, en 1985, il a créé un *Fonds pour la relance et le développement de l'économie des régions*, où il a déposé, pour les collèges, un montant de 5,8 millions de dollars. L'année suivante, il a renouvelé le même geste et ajouté un montant supplémentaire de 1,4 million. Cet argent, disponible sur présentation de projets, avait avant tout comme but d'aider chaque collège à mettre sur pied un centre de développement de l'entreprise (voir Desrosiers, 1987, p. 3). En agissant ainsi, selon un fonctionnaire québécois qui a effectué une mission sur place, le ministère "reconnaissait que les collèges ont toujours eu un rôle indirect important dans le développement de l'économie" et "exprimait... sa volonté d'encourager les collèges à jouer un rôle plus actif et plus direct dans le développement économique" (id.).

Les universités

La version initiale de l'actuelle Loi sur l'université (*University Act)* date de 1963. Elle précise les pouvoirs et les devoirs d'une université, détermine une structure de base commune pour les universités de la Colombie-Britannique, chacune constituant toutefois une corporation distincte, et décrit avec minutie les pouvoirs du conseil d'administration et du conseil des études (*Senate*), ainsi que les pouvoirs et les devoirs des facultés.

Leurs revenus proviennent du gouvernement provincial dans une proportion de 60% environ, y compris 10% pour le budget d'investissement (voir BC, Ministry of Advanced Education, 1991?). Les pourcentages équivalents pour les collèges et les instituts sont 60% et 15% (id.). En 1989-1990, 12,3% du revenu des collèges et des instituts et 11,5% de celui des universités provenaient de droits de scolarité.

Les relations entre les universités et le ministère de l'Enseignement supérieur sont, dans presque tous les domaines, directes. En 1974, l'Assemblée législative avait créé un Conseil des universités (*Universities Council*) et lui avait attribué de larges pouvoirs, principalement en ce qui concerne la répartition des fonds gouvernementaux entre les universités et la conduite des études nécessaires à cette fin, mais cet organisme a été aboli en 1987 et ses pouvoirs transférés dans leur totalité au ministère de l'Enseignement supérieur. Peu de temps après, le Ministre a pris l'initiative de former un *University Advisory Council*, afin de le conseiller sur certaines questions, mais ce conseil semble avoir disparu à son tour. Toutefois, les universités possèdent, depuis déjà quelques années, un organisme qui leur est propre, le *Tri-Universities President's Council*; selon certaines

indications, divers aspects financiers ont accaparé une bonne part de l'énergie de cet organisme au cours des dernières années. Précisons que les collèges, les instituts et l'Agence de formation à distance se retrouvent dans un organisme plus ou moins similaire, récemment réorganisé, qui a comme nom *Advanced Education Council of British Columbia*.

Cependant, en mars 1989, le Ministre a créé, cette fois pour l'ensemble de l'enseignement supérieur, un nouvel organisme qui, par rapport à tous ceux qui l'ont précédé, se distingue par son caractère très spécialisé, au moins de prime abord. Ce Conseil des admissions et des équivalences (*Council on Admissions and Transfer*), qu'un document récent présente comme "an independent body appointed by the Minister" (BC Council on Admissions and Transfer, 1991, p. 1), a comme but "de fournir un "leadership" et une direction dans la poursuite d'un objectif global consistant à accroître l'accessibilité des étudiants à l'éducation, et ce par une reconnaissance interinstitutionnelle des crédits acquis, une révision des exigences relatives à l'admission et diverses autres mesures susceptibles d'amener les établissements d'enseignement postsecondaire à travailler ensemble à la manière d'un système coordonné" (id.). Ce conseil a déjà publié, entre autres, la seconde édition d'un guide officiel très détaillé concernant toutes les équivalences (de cours et de programmes) déjà acceptées entre les collèges, les instituts, les universités, l'Agence de formation à distance et quelques collèges privés (voir id.).

Le Collège ouvert et l'Université ouverte

Ces deux composantes de l'Agence de formation à distance existent sous leur forme actuelle depuis 1988. Cependant, plusieurs de leurs activités propres, de même que d'autres qu'elles coordonnent ou appuient selon diverses modalités dans des universités, des instituts et des collèges, ne sont pas nouvelles. L'Agence de formation à distance est d'ailleurs née de la fusion de l'*Open Learning Institute*, créé en 1978, et du *Knowledge Network*, né en 1980. L'essentiel de la mission de l'Agence consiste "à développer et à promouvoir la formation à distance dans l'ensemble de la province et à démontrer la valeur de ses méthodes en les utilisant pour divers programmes et services" (Secrétariat d'État, 1989, p. 12 du texte anglais).

Le Collège ouvert dispense, par divers moyens (documents écrits, cassettes audio et vidéo, etc.), des cours de transition entre le secondaire et le collégial ainsi que des programmes professionnels en coopération avec des collèges, des instituts, des conseils

scolaires et des entreprises et l'Université ouverte assume la responsabilité de quelques programmes universitaires conduisant à un baccalauréat. Celle-ci peut, selon la loi de 1987 qui l'a créée, "décerner des grades universitaires en son nom propre" (Article 22). Quelques autres précisions sont fournies au fil des sections suivantes sur l'activité de ces deux "établissements" d'un type particulier.

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

2.1 EN DOUZIÈME ANNÉE

2.1.1 Orientation générale et agencement des contenus

À la suite des recommandations de la Commission Sullivan, c'est l'ensemble des programmes d'études de l'école publique que l'on est en train de remodeler. Ce fait aura nécessairement des répercussions considérables sur le contenu et l'agencement des programmes de 12e année, et ce d'autant plus que c'est au niveau du cycle terminal que l'on commence à instaurer que les changements les plus substantiels auront lieu. Étant donné que l'on en est encore aux préliminaires en relation avec l'implantation de ces nouvelles orientations (la phase-clef pour le cycle terminal étant les années 1992 à 1995), il convient de dire un mot de la situation actuelle. Il sera d'ailleurs plus facile ainsi de comprendre le sens et la portée des transformations envisagées.

En 12e année, l'enseignement est actuellement organisé en modules de 120 heures, chacun correspondant à un "cours". Un seul cours — il s'agit d'un cours d'anglais — est obligatoire pour tous. Cependant, durant ses cinq années de secondaire, l'étudiant ou l'étudiante doit, pour obtenir son diplôme, avoir réussi au moins cinq cours d'anglais, quatre cours d'études sociales, quatre cours de mathématiques, quatre cours de sciences, trois cours d'éducation physique, un cours de français, un cours en musique, en arts ou en théâtre, un cours sur la consommation et un cours d'initiation économique ou d'économie familiale (voir Robitaille *et al.*, 1988, p. 15-16). Pour le reste, chaque étudiant compose son horaire en fonction des études supérieures qu'il veut poursuivre ou de son entrée rapide sur le marché du travail.

L'une des critiques majeures de la Commission Sullivan concernant ces exigences est justement, on le sait déjà, qu'elles ne permettent pas aux jeunes qui veulent s'orienter à

brève échéance vers le marché du travail de s'y préparer adéquatement. Elles sont trop exclusivement pensées en fonction des jeunes, la minorité fait remarquer la Commission, qui se destinent à des études supérieures. Les autres, en grand nombre, quittent l'école plutôt que de s'y conformer.

La réponse de la Commission et, par la suite, du Gouvernement, ce sont les trois cycles dont il a déjà été question et, plus précisément, à l'intérieur du dernier, d'une durée de deux ans, les trois voies dont fait état le tableau 13, soit:

— une voie professionnelle, pour ceux qui veulent aborder le marché du travail dès la fin de leurs études;

— une voie de formation générale, apparemment très souple, ouverte à ceux, présumés nombreux, qui n'auraient pas encore choisi une orientation précise;

— une voie orientée spécifiquement vers la poursuite d'études supérieures.

Chacune de ces voies a un tracé propre, mais elle n'est jamais complètement parallèle aux deux autres, ni en rupture avec le cycle précédent. Les croisements et les jonctions, notamment par le biais de la formation générale, mais aussi, entre autres, par celui d'une initiation commune au monde du travail, demeurent significatifs. Aussi, la fin propre du cycle est-elle d'abord présentée comme une, et non multiple, comme le démontre la description suivante que l'on en donne: "Elle consiste à aider les étudiants et étudiantes à se préparer à leur passage dans la société adulte et au monde du travail — et, éventuellement, à une éducation formelle plus poussée —, tout autant qu'à une vie d'apprentissage et de croissance continus" (BC, Ministry of Education, 1990a, p. 25).

La formation générale à laquelle il vient d'être fait allusion est d'abord celle que l'on s'est engagé à revoir en profondeur au cours des prochaines années. De la maternelle à la 12^{e} année, tous les programmes seront en effet progressivement réaménagés autour des quatre axes suivants:

— les humanités, soit les langues, les études sociales, etc;

— les sciences, y compris les mathématiques;

— les beaux-arts;

— les arts "pratiques" (*practical arts*), soit l'éducation physique, domestique, technologique et économique (voir id., p. 16).

Au cours du cycle terminal, la place accordée à ce noyau commun de formation de base et de formation générale sera sensiblement réduite; la majeure partie du temps — plus ou moins 80% — sera consacrée à diverses options dans une discipline particulière ou à des cours ayant un caractère plus professionnel. Cependant, pour obtenir leur diplôme de 12e année, tous les étudiants seront quand même tenus de réussir des examens provinciaux sur la partie qui aura été maintenue. Il reste encore un certain travail à faire pour définir le contenu de cette formation générale spécifique au cycle terminal, mais l'orientation en est déjà déterminée. Ces études, affirme-t-on dans divers documents officiels, "seront organisées de façon à favoriser une unification des apprentissages antérieurs dans le domaine des humanités, des sciences, des beaux-arts et des arts "pratiques" et leur application à quelques grands thèmes et questions qui ont de l'importance pour le Canada et le monde. Ces études seront par nature interdisciplinaires et, en conséquence, examineront les thèmes et questions retenus selon diverses perspectives et à l'aide de différentes méthodes de recherche" (id., p. 25. Voir aussi, dans le même sens, BC, Ministry of Education, 1991a, p. 106).

À titre de contribution, soit à leur formation générale, soit à leur formation professionnelle, soit à l'une et à l'autre, selon les cas, *tous* les étudiants et étudiantes du cycle terminal seront également tenus, dans le cadre de leurs études, d'effectuer certaines expériences suivies dans un milieu de travail. D'autres expériences en dehors du milieu scolaire seront également reconnues comme pertinentes, en particulier pour les étudiants qui ont choisi la voie professionnelle, mais aussi pour les autres (BC, Ministry of Education, 1990a, p. 26).

Enfin, peut-être faut-il ajouter une précision concernant la seconde voie, celle dite de formation générale. On aura compris qu'il s'agit, en quelque sorte, d'une voie de consolidation et d'attente. Elle ne ferme la porte ni à la formation professionnelle, ni à l'enseignement supérieur. Aussi, même après avoir obtenu son diplôme de 12e année, un étudiant pourra facilement suivre dans un collège les cours qui lui manqueront pour être admis dans le programme universitaire de son choix.

2.1.2 Aspects pédagogiques

Sur le fond, la position des initiateurs de la réforme en cours ne fait aucun doute: l'enseignement, dans toutes ses composantes (regroupement des élèves, programmes d'études, méthodes pédagogiques, ressources didactiques, évaluation, etc.), doit être centré

sur l'apprenant (on y revient souvent: le système doit être "learner-focused"). En conséquence, il n'y a, au sens précis du terme, ni classes hiérarchisées, ni regroupements fixes, ni redoublements, ni durée précise réservée à chaque matière, même l'anglais. Le système d'enseignement a une mission, des buts et des exigences explicites et fermes, mais la relation qui est établie avec l'étudiant doit être très souple et, dans l'ordre de l'apprentissage, être constamment attentive à ses besoins, à ses centres d'intérêt, à l'état de ses acquis et à son rythme propre.

Le programme du cycle terminal est structuré de telle manière qu'il vise à encourager chaque école "à mettre l'accent sur la maîtrise d'apprentissages par les étudiants plutôt que sur des durées précises d'enseignement" (BC, Ministry of Education, 1990a, p. 25). Aussi, en cohérence avec cette orientation, il semble bien que la subdivision des contenus en modules ou cours uniformes de 120 heures soit appelée à disparaître. Une bonne partie de la matière continuera cependant d'être structurée — ou sera désormais structurée — à l'intérieur d'"unités" (ibid., p. 26); celles-ci auront deux niveaux de difficulté (id.). La documentation consultée ne fournit guère plus de détails sur l'application concrète de cette orientation, dont on peut penser qu'elle n'est pas tout à fait définitive.

Quant à l'enseignant, il est d'abord décrit comme un "facilitateur" et un "mentor", l'une de ses principales responsabilités consistant "à choisir, parmi les ressources disponibles, celles qui conviennent à l'étudiant" (ibid., p. 27). On insiste sur la nécessité de faire appel à des ressources variées. Le micro-ordinateur constitue évidemment l'une d'entre elles. Depuis 1988 surtout, le gouvernement aurait investi des sommes relativement importantes dans l'informatique scolaire (voir CMEC *et al.*, 1989, p. 19). Le Réseau du savoir, dont il a déjà été question, offre également diverses possibilités à des fins d'applications pédagogiques. En outre, depuis plusieurs années, les enseignants peuvent compter sur l'aide d'un centre provincial des médias pédagogiques (*Provincial Educational Media*).

2.1.3 L'évaluation des apprentissages et la diplomation

Il existe actuellement des examens provinciaux dans diverses matières et il continuera d'en être ainsi dans l'avenir, quelle que soit la voie choisie au cours du cycle terminal et autant pour des matières communes que pour d'autres, à option, dans le cadre d'une orientation particulière. Dans certains cas, celui par exemple des étudiants ou étudiantes qui ont suivi un cours de niveau 2 dans le domaine des sciences humaines ou des

sciences, l'examen provincial sera de règle. Depuis 1989-1990, tout examen provincial compte pour 40% de la note finale de l'étudiant; auparavant, cette proportion était de 50%.

C'est le ministère de l'Éducation qui délivre le diplôme de 12e année; malgré une recommandation dans ce sens de la Commission Sullivan, le gouvernement a refusé de créer tout autre diplôme officiel dans l'enseignement primaire et secondaire.

2.2 EN TREIZIÈME ET QUATORZIÈME ANNÉES

Les programmes et la pédagogie qui ont cours à l'intérieur des cheminements d'études qui s'ouvrent à l'étudiant durant ses 13e et 14e années de scolarité ne font pas l'objet, ces années-ci, de transformations aussi globales, ni même aussi facilement repérables, qu'en 12e année; tel que déjà signalé, dans l'enseignement supérieur l'évolution s'accomplit à pas plus mesurés. Ceci étant dit, il reste que, dans la ligne des préoccupations de cette étude, plusieurs façons de faire bien établies et l'une ou l'autre innovation ou particularité méritent d'être signalées. En voici quelques-unes.

2.2.1 L'ampleur et la diversité des choix

La 13e année est celle où l'étudiant est mis en face de la plus grande quantité de nouveaux choix: tout ce que les collèges, les instituts et les universités (y compris l'Université ouverte) offrent comme cours ou programmes généraux, professionnels, technologiques ou techniques lors d'une première année régulière d'études lui est désormais accessible. Cela signifie concrètement une possibilité de se préparer à la quasi-totalité des métiers et des professions que l'on retrouve au Canada. Plusieurs collèges ont aussi créé des programmes qui collent aux besoins régionaux; tel est le cas, par exemple, pour le collège Selkirk, à Castlegar, dans les Rocheuses, qui offre un programme de gestion de centre de ski (voir BC, Ministry of Advanced Education, 1991, p. 45). Les quatre instituts, et en particulier le *Justice Institute* et le *Pacific Marine Training Institute*, se distinguent également par plusieurs enseignements qui sont loin d'être courants. En outre, le ministère de l'Enseignement supérieur, soucieux de voir se développer des relations culturelles et économiques avec les pays du Cercle du Pacifique, encourage les établissements d'enseignement supérieur à élaborer des cours et des programmes axés sur la découverte, de l'intérieur, des pays de cette région. Enfin, soulignons que l'Université de Colombie-Britannique possède une école reconnue sur le développement international et que

beaucoup espèrent que l'Université du Nord, qui ouvrira bientôt ses portes, à Prince George, comprendra une École d'études autochtones.

Au cours de la 14e année de scolarité, les choix sont les mêmes, comme l'indique le tableau 13, avec cette différence que l'enseignement se situe, en principe, à un niveau plus avancé. En étudiant ce tableau, on aura remarqué que la Colombie-Britannique accorde une certaine importance au mode de formation que constitue l'apprentissage, qui est d'ailleurs régie par une loi particulière. On peut commencer celui-ci après une 10e année, mais on encourage fortement les étudiants et étudiantes à faire d'abord *au moins* une 12e année (voir, entre autres, BC, Ministry of Advanced Education, 1991, p. 25) et on prévoit que, par la suite, ils pourront, durant quelques années, à temps partiel, s'inscrire à des cours complémentaires dans un collège ou un institut. Au terme de leurs études, théoriques et pratiques, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Technologie leur délivre un Certificat d'apprentissage (*Certificate of Apprenticeship*) (ibid., p. 24).

2.2.2 L'université au collège

Tous les collèges et au moins deux des quatre instituts donnent, en plus d'un enseignement professionnel, technique et technologique, un enseignement général ou disciplinaire qui équivaut aux deux premières années d'un programme universitaire. Cet enseignement s'étend à une vaste gamme de cours, autant dans le domaine des humanités (histoire, littérature, etc.) et des mathématiques que dans celui des sciences sociales, physiques ou biologiques. L'étudiant peut, avec une pleine reconnaissance pour les cours réussis, faire son entrée à l'université après l'une ou l'autre de ses années d'études dans un collège, ou même à d'autres moments. Le cheminement inverse est également possible, l'étudiant ou l'étudiante passant d'une université à un collège ou à un institut (l'Institut de technologie de la Colombie-Britannique par exemple), et ce avec la même reconnaissance pour les "crédits" déjà acquis. Selon une étude récente, cette situation est même "de plus en plus courante" (LINK, 1991, p. 3).

En outre, depuis 1989-1990, trois collèges — Cariboo, Malaspina et Okanagan — ont commencé à donner un enseignement de quatre ans dans les six programmes suivants: Arts, Sciences, Éducation, Sciences infirmières, Administration et Travail social. Un quatrième a, depuis, acquis des droits similaires (voir Day, 1991, p. 7). Cependant, pour le moment, le décernement des diplômes relève d'une université. Le *Emily Carr College of*

Art and Design (un institut, et non un collège, malgré son nom) offre aussi, en collaboration avec l'Université ouverte, deux programmes de quatre ans qui conduisent respectivement à un *Bachelor of Fine Arts* et à un *Bachelor of Design* (BC Council on Admissions and Transfer, 1991, p. 260).

2.2.3 Une banque de "crédits de formation"

Selon sa loi constitutive de décembre 1987, l'Agence de formation à distance doit "en collaboration avec les universités, les collèges, les instituts, les conseils scolaires et les autres agences concernées par l'éducation, mettre sur pied, à l'intention des étudiants, une banque de crédits de formation" (Article 3). La documentation consultée contient peu d'informations précises sur ce service, connu sous le nom de *Educational Credit Bank* ou, plus simplement, *Credit Bank*. Sa fonction semble être d'authentifier, à certaines fins, pour des personnes qui le demandent ou veulent s'inscrire dans un programme de l'Université ouverte, les "crédits" qu'elles ont obtenus dans un établissement d'enseignement supérieur reconnu et de valider, sous forme de crédits, après examen approprié, une formation acquise par l'expérience ou un travail professionnel (voir, entre autres, Centre for Curriculum..., 1990, p. 42 et Dennison, 1990, p. 10).

2.2.4 L'évaluation des apprentissages et les diplômes

Dans presque tous les cas — les principales exceptions étant celles dont il a été question en 2.2.2 et le Certificat sur l'apprentissage mentionné précédemment —, chaque établissement est responsable de l'évaluation de ses étudiants et de la délivrance de ses diplômes. Sur ce point, dans les collèges en particulier, la situation est particulièrement floue[1]. On doit cependant ajouter que, dans le cas de certains programmes, il existe des "agences d'accréditation" qui exercent une surveillance particulière ou, même, font passer leurs propres examens avant d'autoriser tout droit de pratique dans la spécialité dont elles ont la responsabilité.

(1) Ces faits nous ont été confirmés lors d'une conversation téléphonique avec un employé du Conseil des admissions et des équivalences. Toutefois, à l'intérieur de cet organisme et ailleurs, on ne considère pas cette situation comme satisfaisante et on étudie actuellement ce qui pourrait être fait pour la changer.

Concernant les diplômes comme tels, on peut résumer ainsi la situation:

— APRÈS UNE 12e ANNÉE: *certificat* d'études secondaires (délivré par le ministère de l'Éducation), *certificat* d'apprentissage (délivré par le ministère de l'Enseignement supérieur) ou *certificat* technique dans l'un ou l'autre métier (délivré par un collège ou un institut).

— APRÈS UNE 13e ANNÉE: *certificat* d'apprentissage ou technique dans l'un ou l'autre métier (comme après une 12e année) ou *certificat* de niveau supérieur (délivré par un collège ou une université, mais différent du certificat technique ci-haut mentionné).

— APRÈS UNE 14e ANNÉE: *certificat* d'apprentissage ou technique dans l'un ou l'autre métier (voir ci-haut), *diplôme* technique (délivré par un collège ou un institut) ou, dans quelques collèges, un *Associate in Arts*, un *Associate in General Studies* ou un *Associate in Science*, selon le domaine d'études disciplinaires ou générales en cause.

Tel que déjà noté, on peut obtenir un *baccalauréat* après une 16e année de scolarité (12 ans dans une école et quatre ans dans un collège, un institut ou une université). Cependant, au Collège Emily Carr, le diplôme régulier équivalent s'appelle un *Diploma*.

3. LE COUPLE CENTRAL

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

La loi de mai 1987 sur la profession enseignante (*Teaching Profession Act*) prévoit la création d'une corporation professionnelle indépendante connue sous le nom de Collège des enseignants et des enseignantes (*College of Teachers*). La quasi-totalité des enseignants des écoles publiques et un grand nombre des administrateurs des conseils scolaires et des écoles sont tenus d'en faire partie. Il en est de même pour une bonne proportion des enseignants des écoles privées. D'autres peuvent en devenir membres de leur propre gré. L'objectif central du Collège "consiste à établir, avec la préoccupation de l'intérêt public, des normes pour la formation, la responsabilité professionnelle et la compétence de ses membres et de ceux qui aspirent à le devenir et à soutenir sur ces mêmes sujets, en toute cohérence avec son objectif, l'intérêt professionnel de ses membres" (*Teaching Profession Act*, article 4).

L'une des responsabilités concrètes du Collège consiste à émettre des certificats de qualification, soit l'équivalent des brevets d'enseignement québécois. Il en existe de deux types: le certificat régulier et le certificat professionnel. La principale différence entre eux est que, pour obtenir le second, il faut posséder un diplôme universitaire de premier cycle. Actuellement, le premier n'exige que trois années d'études postsecondaires, mais, à partir de 1992, le minimum sera de quatre ans pour le premier comme pour le second. Des études pédagogiques et un stage pratique sont obligatoires dans tous les cas (voir BC College of Teachers, 1991).

Afin de donner suite à une autre de ses responsabilités majeures, soit celle "de coopérer avec les établissements responsables de la formation des enseignants à l'élaboration et à l'évaluation des programmes de formation qui conduisent à la certification qu'il accorde" (Article 27), le Collège a entrepris une étude de deux ans sur l'état actuel de la formation des enseignants et la définition d'une politique pour les années à venir. Dans ce cadre, il a notamment mis sur pied une équipe de trois personnes — le président du Collège, une enseignante et un spécialiste ontarien très connu, Michael Fullan —, chargée de "visiter" les trois universités afin de mieux connaître la situation et les problèmes concrets (voir BC College of Teachers, 1991, p. 23-25).

Dans les collèges, les premiers enseignants provenaient des milieux les plus divers: petites et grandes entreprises, enseignement public, instituts spécialisés, écoles commerciales, ministères, etc. Les curriculum vitae des nouveaux enseignants sont sans doute moins hétérogènes, mais chaque collège continue de disposer, pour leur recrutement, d'une grande liberté. Aussi, bien que l'on ait créé certains lieux provinciaux d'échange et de coordination, les négociations et les ententes demeurent assez largement locales. Et même à ce niveau, les enseignants responsables de la formation générale (*Academic instructors*) font parfois partie d'une unité différente de celle des enseignants responsables de la formation technique ou professionnelle (*Vocational instructors*).

Plus globalement, dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, tout ce qui se rapporte à la formation et au perfectionnement des enseignants (ou des "instructeurs", comme on les appelle dans les collèges) et au suivi de leur activité professionnelle ne semble pas avoir fait l'objet, depuis quelques années, d'initiatives particulières, ni même de débats de quelque ampleur. Il est peut-être significatif, par exemple, que le dernier rapport annuel disponible du ministère de l'Enseignement supérieur, celui de 1989-1990, n'aborde ces sujets d'aucune manière. Pour un observateur de l'extérieur, tout se passe comme si on

s'en remettait à une certaine tradition et au sens des responsabilités des organes de direction et de contrôle en place à l'intérieur de chacun des établissements, tous autonomes on le sait.

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

En douzième année

Concernant la 12e année, la consultation de diverses sources (principalement Statistique Canada, 1990, p. 61 et BC, Ministry of Education, 1990 ?, 1990b, p. 6, 7 et 9, 1991a, p. 69 et 1991b, p. 5, 34, 40 et 41) permet de dégager les renseignements suivants:

a) Depuis trois ans (1988 à 1990), le nombre de jeunes inscrits en 12e année dans les écoles secondaires publiques se situe entre 35 000 et 36 000. S'ajoutent, 2 500 à 3 000 adultes inscrits dans une école publique et jeunes inscrits dans une école privée ou un cours par correspondance. Tel que déjà signalé au début de la deuxième section, presque tous suivent une formation que l'on peut qualifier de "générale".

b) Le nombre de garçons et de filles est sensiblement le même. Telle année, il y a quelques centaines de filles de plus et, l'année suivante, c'est le contraire, tout au moins dans le secteur public.

c) La proportion des jeunes de 18 ans qui s'inscrivent en 12e année est de plus ou moins 80%(1). En outre, un petit nombre s'inscrivent avant ou après cet âge.

d) Le pourcentage des jeunes inscrits en 12e année qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires dépasserait légèrement 70%, soit près de trois jeunes de 18 ans sur cinq. Ces pourcentages équivalent à environ 25 000 jeunes.

Dans l'enseignement supérieur

Le ministère de l'Enseignement supérieur estime à 139 734 le nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits, en 1989-1990, à temps complet ou à temps partiel, soit:

---

(1) Toutefois, selon Statistique Canada (1990, p. 131), un tel pourcentage de fréquentation scolaire s'applique plutôt aux jeunes de 17 ans, sans doute à cause du moment de l'année où la population en cause a été considérée. À 18 ans, le pourcentage des jeunes inscrits à temps complet dans un établissement scolaire serait de 41%.

— dans les trois universités publiques 57 642
— dans les 15 collèges 58 903
— à l'*Institute of Technology* 15 457
— au *Emily Carr College* 1 201
— au *Pacific Marine Training Institute* 235
— au Collège ouvert 6 296

La proportion à temps complet est de 57% et à temps partiel de 43%, celle des hommes de 45% et des femmes de 55% (voir BC, Ministry of Advanced Education, 1990b, p. 19 et 1991 ?).

Ce total équivaut à 105 000 étudiants "équivalents temps complet"; la proportion est sensiblement la même dans les universités (45%) et les collèges (44%). Dans les universités, 87% font partie du premier cycle (voir BC, Ministry of Advanced Education, 1991 ?).

Dans les mêmes collèges et instituts, si l'on excepte les adultes nommément inscrits en tant que tels, le nombre d'étudiants et d'étudiantes "équivalents temps complet" se répartit sensiblement de la même manière entre les trois voies dont fait état le tableau 13 (voir le 1. de la 13e année). En 1989-1990, en effet, la situation était la suivante (voir id.):

— Voie a): Études générales de niveau universitaire 17 158
— Voie b): Études techniques ou technologiques 17 145
— Voie c): Études professionnelles et Apprentissage 15 757

Étant donné l'objet de la présente étude, on peut penser qu'il n'est pas sans intérêt de regarder d'un peu plus près combien de jeunes de *21 ans ou moins* s'inscrivent respectivement dans les voies a) et b) et dans quelle proportion ils s'inscrivent à temps complet ou à temps partiel. Le tableau 14 se veut une réponse à cette préoccupation.

On y constate tout d'abord que beaucoup plus de jeunes s'inscrivent dans la voie des études générales de niveau universitaire (celle dite *University transfer* dans le langage britanno-colombien) que dans celle des études techniques ou technologiques (*Career and technical*), soit 64% dans le premier cas et 36% dans le second. Si les chiffres cités antérieurement indiquent que le nombre d'étudiants "équivalents temps complet" est quasi identique dans les deux cas, c'est qu'il y a davantage de personnes *de plus de 21 ans* inscrites dans la voie b que dans la voie a.

TABLEAU 14

NOMBRE ET POURCENTAGE DE JEUNES DE 21 ANS OU MOINS INSCRITS DANS UN COLLÈGE OU UN INSTITUT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, À TEMPS COMPLET OU À TEMPS PARTIEL ET DANS LA VOIE DES ÉTUDES GÉNÉRALES OU TECHNIQUES. 1989-1990

VOIE CHOISIE	TEMPS COMPLET			TEMPS PARTIEL			TOTAL		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
• Études générales de niveau universitaire	10 212	63	62	6 014	37	67	16 226	100	64
• Études techniques ou technologiques	6 229	68	38	2 971	32	33	9 200	100	36
TOTAL	16 441		100	8 985		100	25 426		100

Source: BC, Ministry of Advanced Education, 1990a, p. 84-86.

Une seconde constatation est à l'effet que, aussi bien lorsqu'ils poursuivent des études générales que techniques, les jeunes s'inscrivent à temps complet, plutôt qu'à temps partiel, dans une proportion de deux sur trois environ. En fait, la proportion des inscrits à temps complet est légèrement plus élevée dans le groupe des inscrits à des études techniques ou technologiques.

Enfin, on note que, dans un groupe comme dans l'autre, la proportion de ceux qui s'inscrivent à temps complet (62% et 38% respectivement) n'est guère différente de celle de ceux qui s'inscrivent à temps partiel (67% et 33%).

En bref, parmi les *jeunes de 21 ans ou moins* qui se sont inscrits à des études générales ou à des études techniques dans un collège ou un institut en 1989-1990, environ deux sur trois ont choisi la voie des études générales, et ce aussi bien parmi ceux qui se sont inscrits à temps partiel qu'à temps complet.

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

Ce ne fut pas sans efforts, mais la documentation qui, en fin de compte, a pu être réunie sur les cheminements d'études des jeunes Britanno-Colombiens qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité en a été une de bonne qualité. Toutefois, si utiles qu'aient été ces documents, dont nous n'avons d'ailleurs pas épuisé toute la richesse, on nous permettra de confesser qu'ils nous ont paru assez peu interrogatifs sur le présent et pas davantage dubitatifs sur l'avenir. Pourtant, la question dont traite cette étude est si complexe et, en plusieurs de ses dimensions, encore si largement inédite que la Colombie-Britannique ne lui a, selon toute vraisemblance, pas encore apporté une réponse complète et vraiment satisfaisante. En conséquence, malgré l'absence de cet ensemble représentatif d'interrogations déjà formulées, que les limites de cette étude n'ont pas permis de repérer, peut-être revient-il à cette conclusion de se risquer quand même, avec les moyens du bord, à se demander s'il n'y aurait pas, ici ou là, anguille sous roche.

L'un des premiers doutes qui surgit à l'esprit porte sur le sort qui est réservé à l'information et à la réflexion sur le cours des choses qui originent des écoles, des collèges, des instituts et des universités. Ce qui éveille ce doute, ce n'est pas le silence du sommet — celui-ci paraît, au contraire, soucieux de rendre disponible une information préparée et présentée avec soin —, ni l'absence de consultation de sa part — elle est, répète-t-on constamment, en permanence à l'ordre du jour —, mais l'impression que l'on a de se retrouver en face d'une disproportion dans le pouvoir des acteurs: d'un côté, en effet, on pressent l'existence de ministères bien organisés et pour qui l'efficacité et "l'efficience" constituent à la fois des objectifs globaux et des principes d'action quotidiens, mais, de l'autre, on croit plutôt observer une mosaïque d'établissements qui n'entretiennent entre eux que peu de liens sur l'essentiel et d'organismes, d'associations et de comités dont le champ d'intérêt est trop spécialisé ou trop local pour pouvoir aborder, avec les moyens requis et la rigueur indispensable, des questions difficiles et délicates ou susciter des orientations communes.

Dans un tel contexte, de quelle manière sont reçues, discutées, approfondies, assimilées l'information et la réflexion qui viennent du centre? Jusqu'à quel point sont accueillies, analysées, évaluées à leur mérite, intégrées, investies dans des réorientations appropriées l'information et la réflexion qui émanent d'en bas? Y a-t-il, en somme, quelque part, un "allumage" qui se fait, un débat public qui s'amorce, une convergence entre

l'officiel et l'officieux, ou entre le formel et le vécu, qui s'opère, de nouveaux horizons qui se dégagent progressivement pour un meilleur service de formation à l'intention des jeunes?

Une seconde interrogation concerne l'enracinement régional des collèges. Ceux-ci, à cause de la conjoncture qui a présidé à leur naissance, conservent toujours le sceau de cet enracinement, mais à quoi correspond-il vraiment? Dans la même ligne, une autre question, plus sérieuse encore, se pose: dans quel sens l'évolution que l'on constate à ce sujet est-elle en train de se faire? En effet, il semble bien que l'on soit, depuis quelque temps déjà, à la recherche d'un nouvel équilibre entre un engagement régional et une participation à la réalisation d'objectifs provinciaux. Les facteurs sous-jacents à ce phénomène sont sans doute multiples. Il conviendrait de les identifier avec plus de précision et d'en approfondir les dimensions: dispersion, appréhendée ou réelle, des ressources humaines des collèges? Affaiblissement de certaines exigences propres à l'enseignement, quel que soit le lieu où il se donne? Affrontement d'une optique de "service" et d'une autre dite de "rationalisation"? Identification des orientations de l'État avec les préoccupations et les intérêts des réseaux de production, comme le suggère Muller dans un texte récent (1990)? Etc. En toute hypothèse, où s'arrêtera finalement le balancier? Quelles seront les conséquences du nouvel état?

Ces dernières années, on a perdu l'habitude de lire des textes officiels qui, tels ceux qui ont suivi la Commission Sullivan, se déclarent sans réserve pour une école "centrée sur l'apprenant", de la maternelle à la 12^{e} année, et essaient d'être cohérents avec cette option dans l'aménagement concret d'un système scolaire. Même si un évident mûrissement de la pensée confère à ces orientations, théoriques et pratiques, un équilibre un peu différent de celui qui se dégageait de beaucoup de propositions du tournant des années 1970 — l'objectif de formation proprement intellectuelle de l'école y étant, par exemple, davantage mis en relief et le respect des rythmes individuels situé à l'intérieur de limites mieux circonscrites —, il n'en reste pas moins que leur mise en oeuvre demeure un défi immense. Au cours des prochaines étapes, notamment celles de l'élaboration et de l'implantation des nouveaux programmes, réussira-t-on à garder le cap avec la même clarté, la même détermination et la même cohérence? À l'intérieur du nouveau cycle terminal, comment réussira-t-on à assurer cette vision de l'école et de l'apprentissage avec le maintien d'une certaine formation générale commune et la préparation à des examens provinciaux identiques pour tous? Et, enfin, compte tenu de l'organisation concrète du monde du travail, voire de la société dans son ensemble, de quelle façon mettra-t-on ces finalités, buts, objectifs et principes en oeuvre dans le cadre de la formation professionnelle?

On n'entre pas à l'intérieur d'un système d'enseignement comme celui de la Colombie-Britannique sans s'interroger aussi sur d'autres sujets; on pense, entre autres, aux mesures envisagées afin que les jeunes fréquentent l'école plus longtemps et aux résistances que l'on rencontre pour mettre en place des mécanismes précis d'évaluation de l'enseignement dans les collèges. Cependant, ce que l'on peut découvrir en relation avec la scolarisation des jeunes de 17 à 21 ans environ vaut le détour et l'effort. Il y a là, en effet, *dans l'immédiat*, une expérience concrète d'une durée, d'une ampleur et d'une originalité telles qu'elle mérite une considération attentive et, *pour les prochaines années*, deux creusets susceptibles d'alimenter une réflexion soutenue, à savoir, au niveau de la 12^{e} année, une réforme déjà en cours qui est, à plusieurs titres, pleine d'intérêt et, au niveau des 13^{e} et 14^{e} années, le passage probable d'un cycle de développement à un autre des collèges et des instituts, sinon même une mutation substantielle de leurs orientations et de leur organisation[1].

(1) Un article récent apporte, sur quelques points, de l'eau au moulin de cette dernière hypothèse (voir Day, 1991). Selon cet administrateur, qui possède une longue expérience à l'intérieur du système collégial de la Colombie-Britannique, cette "mutation" serait déjà en cours; elle irait dans le sens d'un renforcement de la mission de formation générale et universitaire des collèges aux dépens de leurs missions de formation professionnelle et de service aux adultes.

CHAPITRE VI

L'ONTARIO

INTRODUCTION

La population de l'Ontario atteindra bientôt dix millions d'habitants; on en comptait 9,87 millions le 31 mars 1991. La province accueille un nombre sans cesse croissant d'immigrants en provenance de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique centrale et du Sud. Elle est donc de plus en plus multiethnique et multicuturelle. En l'an 2000, on prévoit que la population d'origine britannique ne sera plus que du tiers (voir Susan Wismer..., 1990a, p. 3-4). Environ 450 000 personnes ont le français comme langue maternelle et plus de 600 000 autres ont une certaine connaissance de cette langue.

Province du Canada dont l'économie est la plus puissante, l'Ontario possède des ressources naturelles diversifiées, qu'elle exploite sur une vaste échelle, une importante industrie de transformation, actuellement en pleine restructuration, et un secteur de services qui a beaucoup crû depuis 15 ou 20 ans. Elle a aussi commencé à effectuer quelques percées du côté des technologies de pointe.

Dans de nombreux textes d'analyse ou d'orientation des années 1980 et des dernières années portant sur l'éducation, on note une mise en relief très vive, un peu redondante même, d'une part des mutations économiques et technologiques auxquelles on assiste aujourd'hui et, de l'autre, de l'évolution des connaissances comme telles ainsi que des exigences que pose la formation des jeunes dans le monde du travail qui est en train d'émerger. L'option résolue que l'on manifeste pour une société démocratique moderne, économiquement avancée, technologique et multiculturelle est présentée comme indissociable d'un système d'enseignement qui ait la capacité d'édifier et de maintenir une telle société. L'une des principales sources récentes où s'alimente la vaste réflexion en cours en Ontario sur la nouvelle conjoncture et les choix qu'elle commande est sans doute le rapport, en trois volumes, que le Conseil du Premier ministre a publié, en 1988, sous le titre

"Concurrencer dans la nouvelle économie mondiale" (*Competing in the New Global Economy*). Ce rapport propose, entre autres, une nouvelle stratégie économique et accorde une très large place au développement des ressources humaines.

Au cours des 25 ou 30 dernières années, la personne qui a le plus marqué le système d'enseignement ontarien est sans doute William Davis, ministre de l'Éducation de la décennie 1960 et Premier ministre de la décennie 1970 (il a été ministre de l'Éducation de 1962 à 1971 et Premier ministre de 1971 à 1985). Par ailleurs, lorsqu'on se penche sur le système d'enseignement ontarien, il n'est jamais inutile de se rappeler aussi le nom de Egerton Ryerson, qui a été nommé Surintendant des écoles du Haut-Canada en 1844 et n'a pris sa retraite qu'au début de 1876, quelques mois après la création d'un ministère de l'Éducation de l'Ontario; cette personnalité exceptionnelle, pasteur méthodiste et Loyaliste fidèle (deux traits plutôt "marginaux" par rapport à la société de l'époque), a, on le sait, profondément influencé, à son stade embryonnaire, le système ontarien d'enseignement.

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

Le tableau 15, ci-après, propose une vue synthétique des cheminements d'études qui, de la maternelle à la fin de la 14^{e} année de scolarité, ou même au-delà, s'offrent à un jeune Ontarien ou à une jeune Ontarienne. Étant donné l'optique de ce travail, ce sont cependant avant tout ceux que l'on peut emprunter au cours d'une 12^{e}, d'une 13^{e} ou d'une 14^{e} année régulière d'étude qui sont mis en relief.

Les cinq cheminements sur lesquels on attire ainsi l'attention sont: l'école secondaire, l'apprentissage, le collège d'arts appliqués et de technologie, l'université et le collège — ou l'institut — ayant une vocation restreinte bien spécifique. Ce sont ces institutions ou, comme dans le cas de l'apprentissage, les institutions socio-économiques dont elles impliquent la participation qu'il convient d'abord de situer quant à leur fonction, à leurs objectifs généraux et à leur importance à l'intérieur du système d'enseignement ontarien et, plus particulièrement, par rapport à une coupe de ce système qui place au premier plan les 12^{e}, 13^{e} et 14^{e} années de scolarité. Par la suite, la section 2 s'étendra sur les composantes pédagogiques de ces institutions, la section 3 sur les principaux protagonistes qui "habitent" ce système et, enfin, une dernière section sur quelques interrogations plus larges qui s'imposent à l'attention.

TABLEAU 15

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
ONTARIO

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• ***Études élémentaires***: obligatoires à 6 ans. Durée de huit ans (en plus de la maternelle et du jardin d'enfants): cycle *primaire* de trois ans, cycle *moyen* de trois ans et deux premières années du cycle *intermédiaire*. • ***Études secondaires***: les trois premières années, soit les deux dernières du cycle *intermédiaire* et la première du cycle *supérieur* (de trois ans). Options possibles, générales ou professionnelles, surtout à partir de la 10e année. • ***Apprentissage***: en général, à partir de la 11e année, mais parfois de la 9e.
12e ANNÉE	1. ***École secondaire***: 4e et dernière année pour la majorité. 2. ***Apprentissage***: début ou suite (dans le cadre du programme *Liaison* ou directement). Fin dans certains cas.
13e ANNÉE	1. ***École secondaire***: nécessaire pour une forte proportion des étudiants qui désirent poursuivre des études universitaires, afin de réussir les six "cours préuniversitaires de l'Ontario" (CPO) requis. 2. ***Apprentissage***: début, suite ou fin. Cours, s'il y a lieu, dans un collège d'arts appliqués et de technologie. 3. ***Collège d'arts appliqués et de technologie*** (CAAT). Programme d'un, deux ou trois ans. 4. ***Université***: pour ceux qui, à la fin d'une 12e année de scolarité, ont obtenu un diplôme incluant les CPO requis. 5. ***École, collège ou institut spécialisé*** (public ou privé).
14e ANNÉE	1. ***Apprentissage***: suite ou fin. 2. ***Collège d'arts appliqués et de technologie***: deuxième année 3. ***Université***: première année pour une forte majorité, la seconde pour les autres. 4. Comme le 5 ci-haut.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études dans le cadre de l'apprentissage, dans un CAAT (troisième année de certains programmes), dans une université ou dans un établissement spécialisé ayant une vocation particulière.

1.1 LES DERNIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE

1.1.1 Identification

Selon la loi

Selon la Loi sur l'éducation de l'Ontario[1], la structure du système d'enseignement qui précède le collégial comprend quatre cycles[2], ainsi caractérisés:

— Il y a d'abord le cycle ***primaire*** (*Primary Division*), qui inclut la maternelle (*Junior Kindergarten*), le jardin d'enfants (*Kindergarten*) et les trois années qui suivent. Seules ces trois dernières années sont obligatoires, et ce à partir de 6 ans.

— Le cycle ***moyen*** (*Junior Division*) comprend les trois années suivantes. Les cycles primaire et moyen constituent par ailleurs un ensemble dénommé ***école élémentaire*** (*Elementary School*); la durée minimale de celle-ci est donc de six ans, mais elle peut aussi, avec la maternelle et le jardin d'enfants, s'étaler sur sept ou huit ans.

— Le cycle ***intermédiaire*** (*Intermediate Division*) suit le cycle moyen et a une durée de quatre ans. La loi prévoit l'existence d'un tel cycle dans l'organisation "d'une école", mais ne mentionne pas, comme elle le fait pour les deux cycles antérieurs et le cycle postérieur, si l'école en question est "élémentaire", "secondaire" ou autre. La fin de ce cycle correspond, en principe, à la fin de la scolarité obligatoire, à 16 ans.

— Le cycle ***supérieur*** (*Senior Division*), enfin, se définit comme un cycle inhérent à l'organisation d'une école "secondaire" et comprend "les trois années du programme d'études qui suivent le cycle intermédiaire".

Dans la pratique courante

Cependant, lorsque, dans la documentation émanant du ministère de l'Éducation de l'Ontario — et, par voie de conséquence, des autres organismes qui se situent dans son

(1) La version consultée est celle considérée comme à jour en 1989. Sur les points qui nous concernent ici, elle ne paraît pas avoir été modifiée depuis (voir Desrosiers, 1991, p. 1).

(2) Dans ce cas comme dans de nombreux autres (v.g. "école élémentaire", "cours regroupés", "crédits optionnels", "affaires collégiales", etc.), nous adoptons la terminologie française couramment utilisée dans les documents ontariens. Cette règle a paru s'imposer dans les circonstances, même si, au Québec, on juge habituellement que d'autres mots ou expressions sont plus appropriés ou linguistiquement plus corrects.

sillage —, on parle d'écoles concrètes, d'organisation scolaire ou d'organisation pédagogique, les divisions que l'on utilise sont souvent différentes de celles que l'on vient de décrire. Pour s'y retrouver, il importe de retenir en particulier les trois faits suivants:

a) Les deux premières années du cycle intermédiaire (ou, en d'autres termes, les 7e et 8e années de la scolarité obligatoire) sont généralement considérées comme faisant partie de l'école élémentaire (voir, entre autres, Ontario, ME, 1989, p. 2 et 12 et 1990, p. 8 et *passim*).

b) Par contre, on prend d'habitude pour acquis que les deux années suivantes du cycle intermédiaire (soit les 9e et 10e années de scolarité) constituent une partie intégrante de l'école secondaire (voir Ontario, ME, 1989, p. 2 et 16, 1990, p. 8 et *passim* et 1988).

c) Les deux premières années du cycle supérieur (11e et 12e années) se définissent alors comme les 3e et 4e années du *programme d'études* de l'école secondaire (voir, entre autres, Ontario, ME, 1989, p. 17 et 1988), mais, par contre, la troisième année de ce cycle n'est pas considérée comme une 13e année de scolarité, ni comme la 5e année du programme d'études d'une école secondaire. Cette dernière situation, quelque peu déroutante à première vue, s'explique principalement par les raisons suivantes:

   — cette "année", pour reprendre les termes de la Loi sur l'éducation, est la troisième année d'un "programme d'études"; elle ne se définit pas d'abord par une durée, mais par un ensemble de cours, soit les "cours préuniversitaires de l'Ontario" (*Ontario Academic Courses* ou OAC);

   — la réussite de ces cours n'est aucunement nécessaire pour l'obtention, après 12 ans de scolarité, du Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO. En anglais: *Ontario Secondary School Diploma* ou OSSD);

   — seuls les étudiants et les étudiantes qui veulent entreprendre des études universitaires sont obligés d'avoir réussi certains de ces cours, en l'occurrence, si le choix en est fait correctement, toujours six;

   — étant donné que les cours préuniversitaires donnent droit à des crédits qui sont reconnus dans le cadre du diplôme d'études secondaires, il est, en principe, possible d'obtenir, en 12 ans de scolarité, un diplôme d'études secondaires qui inclut la

réussite des six cours préuniversitaires de l'Ontario requis pour faire son entrée dans un programme universitaire;

— les cours préuniversitaires de l'Ontario ont la même durée que tous les autres cours du secondaire, soit environ 110 heures ou l'équivalent de trois heures par semaine durant une année scolaire complète.

Dans cette étude

Ce bref aperçu de la pratique habituelle et des dispositions légales permet de constater que les "années" du secondaire qui se révèlent directement pertinentes pour cette monographie sont, selon le point de vue où l'on se place, la ***dernière année de l'enseignement secondaire et les cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO)*** ou seulement ***les deux dernières années du "programme d'études" du cycle supérieur de l'enseignement secondaire.***

1.1.2 Orientations

Pour obtenir un diplôme d'études secondaires (DÉSO), un ou une élève doit, depuis la réforme qui est entrée en vigueur en septembre 1984, avoir accumulé 30 crédits à partir de la 9e année (sauf, possiblement, pour un cours d'histoire ou de géographie du Canada, obligatoire en 7e ou en 8e année). Chacun de ces crédits correspond à un cours d'environ 110 heures ou à une ou plusieurs activités jugées équivalentes; 16 crédits sont dits "obligatoires" et 14 autres "optionnels". Les crédits obligatoires se répartissent ainsi: *cinq* en anglais et *un* en français, ou l'inverse si on fait ses études en français, *deux* en mathématiques, *deux* en sciences, *un* en géographie canadienne, *un* en histoire canadienne, *un* troisième crédit en sciences sociales (le choix étant théoriquement possible entre les disciplines ou champs d'études suivants: la géographie, l'histoire, l'économie, le droit, les sciences politiques, les institutions sociales, les grandes religions du monde, les études familiales et les études autochtones), *un* en arts, *un* en éducation physique et sur la santé et, enfin, *un* dernier en études commerciales ou d'initiation à la technologie.

Jusqu'à la fin de la 9e année, la plupart des élèves suivent sensiblement le même nombre de cours et les mêmes cours (voir Ontario, ME, 1989, p. 16). C'est seulement en 10e année qu'une certaine spécialisation, quoique d'abord exploratoire, commence à prendre forme. On peut résumer ainsi les cours et les autres activités reconnues comme

équivalentes parmi lesquels il s'avère possible d'effectuer un choix durant cette année et, surtout, durant les années suivantes de l'enseignement secondaire:

a) Au premier rang, figurent tous les cours de langues, de sciences, de sciences humaines ou sociales, d'arts ou autres qui appartiennent aux catégories déjà mentionnées, mais n'ont pas déjà fait l'objet d'un crédit obligatoire. Ainsi, on sélectionnera un second cours de français si on est astreint à cinq cours d'anglais, un cours de biologie si, comme cours obligatoire en sciences, on a choisi un cours de chimie ou un cours de physique, un cours d'initiation à la technologie si on a déjà acquis un crédit obligatoire avec un cours en études commerciales.

b) Chaque école secondaire est aussi invitée à proposer à ses élèves des "cours regroupés" (*School-Related Packages*), soit un groupe de cours qui, par leur agencement ou leur complémentarité, visent à répondre à certains objectifs spécifiques de formation (voir ibid., p. 25-27). On peut, par exemple, "en vue de préparer à des études postsecondaires dans un domaine du génie, de la technologie, des mathématiques ou des sciences, penser à un regroupement de cours de mathématiques, de physique, de chimie et d'électricité envisagés dans une perspective de science appliquée" (ibid., p. 25). Il existe de multiples autres possibilités, autant dans le domaine des langues et des sciences sociales que dans celui des arts, de la technologie et du commerce. Ainsi, comme autre exemple concret, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans un document général d'orientation sur les programmes, considère comme "un regroupement typique" celui qui, dans le domaine technologique, aurait la mécanique automobile comme pôle et comprendrait "une sélection de cours sur les engins de petite dimension, l'électricité, la physique, les mathématiques, la comptabilité et l'anglais" (ibid., p. 26). Dans le même document, on suggère également aux écoles de prévoir des combinaisons de cours ou d'activités centrées sur la collectivité, principalement locale (id.); de tels regroupements peuvent avoir comme thème les mines, le tourisme ou quelque autre réalité socio-économique significative du milieu où se trouve l'école.

c) Si l'on aspire à des études universitaires plutôt qu'à une préparation immédiate au marché du travail ou à une entrée dans un collège d'arts appliqués et de technologie (CAAT), on devra, à un moment ou l'autre, choisir, parmi les cours préuniversitaires disponibles dans l'école que l'on fréquente, six cours répondant aux exigences du programme universitaire dans lequel on veut être admis. Les lignes directrices de chacun de ces cours sont nécessairement définies par le ministère de l'Éducation, et non seulement approuvées par

lui comme il arrive dans d'autres cas; le ministère réunit à cette fin des comités auxquels participent des représentants ou des représentantes des universités (voir TV Ontario, 1986, p. 27 et Oppenheimer, 1989, p. 36). En 1989, il existait déjà au moins un tel cours dans chacun des champs d'études ou disciplines qui suivent: Art dramatique, Affaires et commerce (comptabilité, économie, organisations, etc.), Anglais, Français, Mathématiques, Biologie, Chimie, Science et société, Civilisation classique, Histoire et études contemporaines, Études familiales, Géographie et Études technologiques (voir Ontario, ME, 1989, p. 39-40). Dans le champ d'études Histoire et études contemporaines, par exemple, le programme-cadre publié en 1986 et qui est toujours en vigueur en 1991 présente les six cours préuniversitaires suivants:

— deux cours en histoire, intitulés respectivement *Le Canada, un pays en évolution* et *Relations internationales*;

— quatre cours en études contemporaines, intitulés respectivement *Économie, Droit, Initiation aux sciences humaines* et *Les autochtones du Canada* (voir Ontario, ME, 1986, p. 40).

d) Enfin, la réforme qui a été instaurée à partir de 1984 a prévu comme composante reconnue (et encouragée) de la formation des élèves une expérience supervisée dans un milieu de travail. Une telle expérience peut revêtir principalement l'une ou l'autre des trois formes suivantes:

— une simple expérience de travail, d'au plus quatre semaines au cours d'une même année, préparée avec soin mais n'ayant que des objectifs généraux (v.g. une familiarisation avec un milieu de travail, une vérification de l'intérêt que l'on porte à tel métier, etc.);

— un stage précis, d'une certaine durée, dans un milieu de travail proche de celui auquel songe sérieusement un étudiant ou une étudiante ou, même, dans lequel il se prépare à entrer dès la fin de sa 12^{e} année[1];

(1) On donne habituellement à ce mode de formation en alternance, orienté vers la préparation à un champ de travail relativement bien circonscrit, le nom d'"éducation coopérative" (*Co-operative Education*). On évitera de le confondre avec cet autre mode de formation en alternance que constitue l'apprentissage.

— une préparation directe à l'apprentissage, dans le cadre d'un programme connu sous le nom de Liaison (*Linkage Program*) et dont il sera question ci-après, dans une sous-section distincte.

Ces quatre catégories de cours ou d'activités sont d'abord pensées en fonction d'un étudiant qui, au minimum, prépare un DÉSO. Toutefois, si un étudiant quitte l'école secondaire avant d'avoir atteint cet objectif, il peut demander qu'on lui délivre un Certificat d'études (*Certificate of Education*). Il suffit alors qu'il ait accumulé six crédits obligatoires et huit crédits optionnels. Comme le DÉSO, c'est le ministère de l'Éducation qui délivre ce diplôme. Le directeur d'une école dispose cependant d'une certaine latitude pour remplacer un cours obligatoire par un cours optionnel ou un autre cours obligatoire, pourvu que le nombre total de crédits accumulés ne soit pas inférieur à 14.

1.2 L'APPRENTISSAGE

Ce mode de formation est régi par une loi qui lui est propre, la Loi sur l'apprentissage et la qualification des gens de métier (*Apprenticeship and Tradesmen's Qualification Act*), et il relève du ministère de la Formation professionnelle, qui possède une direction de l'apprentissage et 27 bureaux d'information répartis sur le territoire de la province. Il ouvre la porte soit à un métier réglementé, soit à une occupation spécifique (*Employer-Specific Occupation*) (voir MCU, 1990b, p. 78); le nombre de métiers réglementés auxquels prépare l'apprentissage est d'environ 45 (voir ibid., p. 13 et 79-84) et d'occupations spécifiques de plus que 600 (voir ibid., p. 78).

Il existe quelques métiers où on peut devenir apprenti après une 8e année, mais, dans la plupart des cas, il faut avoir réussi au moins une 10e année et la tendance est nettement à l'accroissement des exigences; une 12e année est souvent recommandée. Tel que déjà signalé, on peut, tout en demeurant inscrit dans une école secondaire, amorcer, à travers le programme Liaison, sa formation comme apprenti ou apprentie (sans cependant en avoir le statut); l'accent est mis alors sur les dimensions "théoriques", mais il est aussi possible d'effectuer l'un ou l'autre stage. Un jeune étudiant peut ainsi accumuler jusqu'à dix crédits dans un champ d'études professionnelles particulier, sur les 30 qui sont requis pour un DÉSO. Ces crédits permettent, par la suite, d'abréger la durée de l'apprentissage. Par ailleurs, lorsqu'une personne possède un contrat comme apprenti, c'est dans un collège d'arts appliqués et de technologie qu'elle suit habituellement les cours plus généraux ou de caractère plus théorique que sa formation requiert, et ce qu'elle ait ou non obtenu

auparavant un DÉSO (voir MCU, 1990b, p. 78). La durée de l'apprentissage, autant dans une occupation spécifique que dans un métier réglementé, est rarement inférieure à trois ans après une 10e année; elle est souvent de quatre ou de cinq ans. Le temps consacré à des cours dans un établissement d'enseignement est de plus ou moins 10% dans beaucoup de cas, mais il arrive aussi qu'il soit de 16 ou de 24 semaines, ou même plus long encore (voir ibid., p. 78 à 84).

1.3 LE COLLÈGE D'ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE

1.3.1 Les origines

Le 21 mai 1965 est l'une des dates les plus fréquemment citées de l'histoire récente du système ontarien d'enseignement. Ce jour-là, le ministre de l'Éducation, William Davis, a prononcé à l'Assemblée législative de la province un discours historique démontrant la nécessité d'un "new level and type of education" (Council of Regents, 1990, p. 6) et déposé un projet de loi prévoyant la création d'un réseau d'établissements largement nouveaux, baptisés Collèges d'arts appliqués et de technologie (*Colleges of Applied Arts and Technology* ou CAAT). Ce discours, une source-repère à laquelle on se reporte toujours, ainsi que les quatre "principes de base" que le même ministre a rendu publics en février 1967 constituent, en fait, au moins autant que la loi adoptée en octobre 1965[1] et la réglementation qui l'a aussitôt accompagnée, les fondements des collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT).

Le premier de ces centres de formation, le collège Centennial, a ouvert ses portes à Scarborough, dans la banlieue de Toronto, à l'automne de 1966 (voir Watson, 1973, p. 24). En 1967-1968, leur nombre fut porté à 18 (ou, si l'on en croit le Conseil des affaires collégiales de l'Ontario, 1990, p. 7, plutôt à 19) et, en 1970-1971, à 22 (voir Munroe, 1973, p. 62). Un seul autre CAAT a été créé par la suite: il s'agit de La Cité collégiale, le premier collège défini comme francophone, qui a reçu ses premiers étudiants et étudiantes à Ottawa, à Hawkesbury et à Cornwall en septembre 1990. Cependant, entre-temps, on a décentralisé l'organisation concrète des services d'enseignement, de sorte que, en 1991, le réseau des 23 collèges donne des cours dans plus de 100 lieux différents, situés dans environ 60 municipalités. Précisons que, dès les premières années de leur mise en place, des collèges ont intégré six instituts techniques qui avaient été créés depuis 1945, de même que

---

(1) Cette loi adoptée comme un amendement à la Loi sur le ministère de l'Éducation (*Department of Education Amendment Act*).

plusieurs écoles professionnelles et centres d'apprentissage et quelques autres établissements postsecondaires (voir Watson, 1973, p. 18).

La décision de créer des établissements essentiellement professionnels, plutôt que des collèges offrant aussi des cours reconnus comme universitaires à la manière de l'Alberta, de Colombie-Britannique et des États-Unis (*Junior ou Community Colleges*), aurait été fortement influencée par les prises de position du Comité des présidents des universités ontariennes, telles qu'exprimées, entre autres, dans un rapport de mai 1962 et dans un ajout rendu public en juin 1963 sur l'avenir de l'enseignement postsecondaire au cours de la période 1962-1970. Dans ces documents et de diverses autres façons, les universités ont notamment fait valoir qu'il fallait d'abord développer les universités plutôt qu'un autre réseau d'établissements d'enseignement supérieur et que les nouveaux collèges devraient se limiter à offrir une formation appropriée, clairement non universitaire, aux étudiants et étudiantes qui ne voulaient pas ou ne pouvaient pas entreprendre d'études universitaires. Les propositions mises de l'avant dans d'autres rapports des années 1950 et du début des années 1960, les convictions largement partagées relatives à l'unicité du système ontarien d'enseignement, le désir plus ou moins avoué de tirer parti au maximum des fonds fédéraux disponibles pour la formation professionnelle et le prestige du "modèle" incarné par l'Institut polytechnique Ryerson de Toronto sont aussi des éléments qui ont contribué de façon significative à préparer, puis à consolider, les orientations que l'on a imprimées aux nouveaux établissements (voir, entre autres, Watson, 1973, p. 20-22 et Dennison and Gallagher, 1986, p. 31-38).

1.3.2 Les finalités et les structures de base

Même si un ministère des Affaires universitaires existait déjà, c'est néanmoins sous l'autorité du ministère de l'Éducation que les collèges ont d'abord été placés. C'est en 1971 que, à la suite d'une réorganisation légale et administrative, les collèges sont passés sous l'autorité du nouveau ministère des Collèges et Universités. Au début, en 1965, l'Assemblée législative a confié des pouvoirs très étendus au ministère de l'Éducation (voir Watson, 1973, p. 22), mais elle a aussi prévu la création d'un Conseil des affaires collégiales (*Council of Regents*), que le chercheur Cicely Watson présente, au début des années 1970, comme "un organe consultatif de coordination chargé de l'agrément des programmes d'études" (1973, p. 22) et une étude toute récente comme "un organisme dont le mandat a été conçu pour lui permettre de guider et de superviser le développement du réseau collégial" (Susan Wismer..., 1990a, p. 2). Ce conseil comprend des personnes provenant du

milieu des collèges, mais aussi des universités, de l'entreprise, de la fonction publique et de diverses associations. Ses membres, d'abord nommés par le ministre de l'Éducation, le sont maintenant, depuis 1970, par le Conseil des ministres.

Avant d'aller plus loin sur les structures et leurs fonctions, il faut d'abord dire un mot des orientations comme telles des collèges. Sur ce point, le ministre de l'Éducation, dans son discours "fondateur" de mai 1965(1), a proposé que les trois principales finalités des CAAT soient les suivantes:

— dispenser un enseignement de type et de niveau supérieur ou autre que celui offert dans le cadre de l'école secondaire;

— répondre aux besoins de formation de tous les diplômés de l'école secondaire, à l'exception de ceux qui désirent poursuivre des études dans une université;

— répondre aux besoins similaires des adultes et des jeunes qui ne fréquentent plus l'école, qu'ils aient ou non un diplôme d'études secondaires (voir, entre autres, Oppenheimer, 1989, p. 5-6 et Watson, 1973, p. 22).

Par la suite, en février 1967, le ministre Davis a apporté de nouvelles précisions sur la mission des CAAT, cette fois en accordant manifestement une attention prioritaire aux contenus de formation et aux fondements pédagogiques. Il a, entre autres, mis de l'avant quatre principes destinés à asseoir "l'identité sociale" des collèges (Oppenheimer, 1989, p. 6) et à leur fournir "un code opérationnel" (id.). Selon ces principes, les collèges doivent:

— avoir en vue la totalité de l'éducation des personnes, professionnelle et non professionnelle, quels que soient les acquis formels à l'entrée, de même que la préoccupation de les préparer à une "mobilité" complète, autant horizontale que verticale;

— développer des programmes d'études qui répondent à la combinaison d'aspirations culturelles et de besoins de formation professionnelle que l'on trouve chez l'étudiant ou l'étudiante;

— agir en établissant la coopération la plus étroite possible avec le milieu industriel et des affaires, de même qu'avec les divers organismes publics, sociaux ou autres, sans oublier ceux de l'éducation, de façon à s'assurer que les programmes d'études sont en tout temps à la pointe des exigences en évolution d'une société technologique, voire en avance sur elles;

---

(1) On trouve l'expression "founding statement" dans plusieurs textes, entres autres chez Stokes, 1989, p. 2 et 3, ainsi que dans le récent rapport intitulé *Vision 2000: Quality and Opportunity* (Council of Regents, 1990, p. 8 et 15).

— être résolus à innover à travers une recherche permanente, non seulement dans le domaine des programmes d'études, mais aussi dans ceux des techniques pédagogiques et de l'administration (voir id.).

Ces programmes d'études, c'est justement le Conseil des affaires collégiales dont il a été question ci-haut qui a, jusqu'en 1987, assumé la responsabilité de leur approbation. Un transfert a alors été effectué au ministère des Collèges et Universités, qui, au cours de la phase d'implantation des collèges, s'était d'ailleurs intéressé de très près à ce dossier (voir, entre autres, Watson, 1973, p. 121-122) et qui, par la suite, avait toujours conservé un oeil sur lui, en particulier par le biais de l'allocation et du contrôle des fonds publics destinés aux collèges. En fait, le Conseil n'a jamais pu, semble-t-il, établir dans ce domaine de règles précises et, encore moins, comme on le verra plus loin, faire respecter l'équilibre des contenus généraux et professionnels et la coordination jugée souhaitable entre les divers programmes. Durant les premières années, constate même Watson (ibid., p. 52), c'est "au hasard des rapports polycopiés, dans les dossiers, sous forme de suggestions et dans les procès-verbaux du Conseil" que l'on repère les orientations voulues par celui-ci plutôt que dans des documents clairs transmis à tous les intéressés. Le principal document que le Conseil a publié sur le sujet semble avoir été les Orientations générales sur le développement du curriculum (*Guidelines for the Development of Curricula*), qu'il a d'abord "promulguées" en juillet 1968 (Murphy, 1983, p. 307) et qui, après quelques amendements effectués en juin 1970, ont reçu aussitôt l'aval du ministère de l'Éducation. Dans la thèse de doctorat qu'il a soumise en 1983, Neil Murphy présente le document de 1968 comme étant, à toutes fins pratiques, "définitif" concernant l'orientation générale des programmes d'études des CAAT (id.), même s'il souligne que, outre la version déjà signalée de 1970, une autre encore, un peu modifiée, a été largement diffusée autour de 1975 (ibid., p. 394-397). La section 2.2 revient avec plus de précision sur ces orientations.

En dehors des programmes, c'est de la négociation des conventions collectives et de la nomination des membres des conseils d'administration des collèges que paraît s'être occupé le plus activement, jusqu'à ces dernières années, le Conseil des affaires collégiales (voir Council of Regents, 1990, p. 140). Cependant, depuis 1987, n'ayant plus à s'occuper de l'approbation des programmes, son rôle consultatif auprès du ministre et du ministère des Collèges et Universités s'est aussi affirmé dans la ligne de la planification du développement des collèges et de l'élaboration de politiques. L'illustration la plus frappante en est, de toute évidence, la responsabilité spéciale que la ministre des Collèges et Universités lui a confiée en octobre 1988, responsabilité consistant à superviser et à soutenir le

travail d'un comité *ad hoc* chargé, pour la première fois depuis 1965, de revoir en profondeur le mandat des CAAT et de proposer "une vision du réseau collégial en l'an 2000" (Council of Regents, 1990, p. 1). C'est la ministre des Collèges et Universités qui a elle-même formellement nommé la trentaine de membres de ce comité et choisi pour le présider le président du Conseil des affaires collégiales, M. Charles E. Pascal.

Quant au ministère des Collèges et Universités, il a toujours contrôlé directement l'attribution et la destination des fonds réservés aux collèges. C'est également lui qui a, entre autres, fixé les règles relatives aux qualifications et au statut des enseignants et à la nomenclature des diplômes (sans toutefois délivrer lui-même ces diplômes, de quelque manière que ce soit).

Un troisième organisme a, dès 1965, été institué comme un acteur important dans le fonctionnement des collèges. Chaque collège a, en effet, été établi avec son propre conseil d'administration (*Board of Governors*), composé, selon des règles assez souples semble-t-il, de représentants et de représentantes de l'intérieur et de l'extérieur. Le comité d'étude ci-haut présenté, qui a produit à la fin du printemps de 1990 le rapport connu sous le nom de *Vision 2000*, prend pour acquis que ces conseils doivent "continuer" d'être "responsables et imputables" (*responsible and accountable*) pour le bon fonctionnement général des collèges (ibid., p. 137). Plus précisément, les responsabilités essentielles de ces conseils consistent:

— à déterminer la gamme des programmes propres à chaque collège;
— à mettre au point des propositions de nouveaux programmes;
— à décider du contenu précis et du mode d'enseignement de tous les programmes qui conduisent à un diplôme;
— à assumer la responsabilité de la tenue à jour des ressources requises (en immobilisations, en ressources humaines et en programmes);
— à prendre, en collaboration avec d'autres établissements, des initiatives susceptibles de répondre aux besoins sectoriels et provinciaux existants (voir id., p. 138 et 48-49);
— à nommer le président du collège (qui est, en Ontario, plus ou moins l'équivalent d'un directeur général au Québec).

Le Comité d'étude sur le mandat des collèges souligne également que, dans le cadre de ces responsabilités, chaque conseil d'administration continuera de prendre l'avis des comités consultatifs locaux des programmes, du conseil du collège (un organe relié au président du collège et qui ne comprend que des représentants des instances locales), de l'administration, des professeurs, des groupes communautaires, etc.

Dans sa thèse sur la place de la formation générale dans les programmes d'études des CAAT, Neil Murphy analyse longuement les relations que ces trois acteurs, le Conseil des affaires collégiales, les Conseils d'administration des collèges et la Section des arts appliqués et de la technologie du ministère des Collèges et Universités, ont entretenues entre eux entre 1966 et le début des années 1980. Le passage suivant, malgré sa brièveté, résume assez bien l'essentiel de sa conclusion: "On peut avoir l'impression que la "tension créatrice" qui, dit-on, a existé dans le passé entre ces trois organismes a dégénéré en jeu du genre "Suivez le chef", le dernier d'entre eux ayant agi de manière à combler l'absence de leadership des autres" (Murphy, 1983, p. 576).

1.3.3 Autres traits importants

Pour pouvoir situer les collèges ontariens par rapport à ceux du Québec et à d'autres établissements plus ou moins similaires ailleurs dans le monde, il paraît utile d'attirer encore l'attention sur les trois traits suivants.

a) Même si ces collèges font une certaine place à la formation générale, tous les jeunes qui en sortent, après un cours d'un an, de deux ans ou de trois ans, doivent être prêts à entrer sur le marché du travail. Aujourd'hui comme hier, de l'avis des auteurs du rapport *Vision 2000*, "la mission des collèges réside d'abord dans l'obligation qui leur est faite de fournir une formation professionnelle de haute qualité... Produire des étudiants et des étudiantes dont la formation professionnelle favorisera le développement personnel et accroîtra l'"employabilité", telle est la pierre angulaire du rôle des collèges" (Council of Regents, 1990, p. 33).

b) Dès le début, mille précautions ont été prises afin que, tout au moins dans un avenir prévisible, les CAAT n'entrent pas en compétition avec les universités. Parmi les multiples éléments que contient à ce sujet la documentation consultée, le passage suivant de la réglementation officielle de 1965 est assez représentatif: "Sous réserve de l'approbation du ministre, écrit-on, le Bureau des gouverneurs d'un collège peut conclure un accord avec une université pour la création, le maintien ou l'organisation, *par* l'université, *dans* le collège, de programmes d'études conduisant à des grades, certificats et diplômes décernés par l'université" (cité par Watson, 1973, p. 23. Les italiques figurent dans la citation). Cette insistance originelle sur la préparation à une profession ou à une occupation, qui s'est encore accentuée avec le temps à cause de l'attitude des universités, des pressions des collectivités locales, des attentes d'un marché de l'emploi

en pleine expansion, du profil des enseignants recrutés et de divers autres facteurs, a rendu très difficile tout arrimage avec les universités, même pour les "bons" étudiants. Le rapport *Vision 2000* dresse sur le sujet un constat on ne peut plus clair:

— "Les comités conjoints sur les programmes des écoles secondaires, des collèges et des universités qui devaient tisser des liens entre les trois secteurs n'ont jamais vu le jour" (Council of Regents, 1990, p. 18).

— "L'héritage d'inaction reçu du passé a produit dans le présent, entre les divers établissements d'enseignement, l'érection de murs plutôt que l'ouverture de portes" (id.).

L'un des quelque 40 documents d'appui qui a été préparé pour le Comité d'étude sur les collèges essaie de faire le point le plus positivement possible sur le sujet (voir Rundle, Howard *et al.*, 1990, p. 36-39). Il en ressort, en bref, pour 1988-1989, les faits suivants:

— Seulement deux universités, Lakehead et Laurentienne, avaient comme politique générale de reconnaître des crédits pour des cours suivis "dans certains programmes spécialisés d'un collège".

— Sur les 27 ententes qui étaient alors en opération, dans la plupart des cas entre un seul collège et une seule université, 23 consistaient dans la reconnaissance d'un certain nombre de crédits pour des étudiants voulant passer d'un collège à un programme universitaire.

— Parmi ces 27 ententes, 30% concernaient l'un ou l'autre collège et l'Université de Windsor et un pourcentage égal l'un ou l'autre collège et des universités américaines.

— C'est dans le domaine des affaires, de l'éducation des jeunes enfants et des programmes généraux d'arts et de sciences que les ententes étaient les plus nombreuses.

— Seulement quatre collèges avaient convenu avec une université qu'un programme donné était sous la responsabilité conjointe des deux parties et que ceux qui le termineraient pourraient obtenir un diplôme collégial et un diplôme universitaire.

c) Depuis la première année, il y a des droits de scolarité. En 1987-1988, ceux-ci s'élevaient à 620 $ par année pour un étudiant à temps complet, soit environ 11% du coût annuel d'opération (voir Rundle, Howard *et al.*, 1990, p. 27). En 1991-1992, ils se situaient autour de 740 $ (voir MCU, 1990b, p. 2).

1.4 LES PREMIÈRES ANNÉES DE L'UNIVERSITÉ

1.4.1 Les établissements

L'Ontario compte 15 universités reconnues comme telles. En plus de comprendre diverses facultés ou écoles, au moins sept d'entre elles ont, parmi leurs composantes, un ou plusieurs "colleges", ou même une autre université (comme c'est le cas pour l'Université d'Ottawa, avec laquelle l'Université Saint-Paul est "fédérée"). Trois autres établissements qui reçoivent des fonds publics de la province, soit l'Institut polytechnique Ryerson (*Ryerson Polytechnical Institute*), le Collège des Beaux-Arts de l'Ontario (*Ontario College of Art*) et le Collège dominicain de philosophie et de théologie (qui accueille toutefois un très petit nombre d'étudiants), délivrent également des diplômes considérés comme universitaires. Il en est de même pour un 19e établissement, le Collège militaire royal de Kingston, qui est cependant financé directement par le gouvernement fédéral.

1.4.2 Les programmes

Dans les universités, au premier cycle, la plupart des programmes ont une durée de trois ou de quatre ans. Les premiers conduisent à un baccalauréat général et les seconds à un baccalauréat spécialisé (*Honours Level* ou *Four-Year Honours*). Par contre, à l'Institut polytechnique Ryerson, au Collège militaire et au Collège des Beaux-Arts, les programmes s'étendent habituellement sur quatre ans; ils mènent à un baccalauréat dans les deux premiers cas et à un diplôme appelé "Associate of the Ontario College of Art" (A.O.C.A.) dans le troisième. Le baccalauréat spécialisé implique une spécialisation dans un ou deux domaines, mais il n'est pas exclu qu'un baccalauréat dit général soit, lui aussi, relativement spécialisé. Dans les 15 universités, à l'Institut Ryerson et au Collège militaire, la règle pour l'admission en première année des étudiants qui sortent du secondaire est la détention d'un DÉSO et la réussite, dans le cadre de ce diplôme ou en plus, de six cours préuniversitaires de l'Ontario(1). Le Collège des Beaux-Arts et le Collège dominicain ont des exigences un peu différentes. Des conditions particulières, qui ne sont pas clairement codifiées, s'appliquent également pour les étudiants et les étudiantes qui ont quitté l'école depuis un certain temps, viennent d'un collège d'arts appliqués et de technologie ou ont effectué leurs études secondaires ailleurs qu'en Ontario. En outre, il convient de souligner que, même avec six

(1) Selon que l'étudiant ou l'étudiante aura ou non réussi six cours préuniversitaires dans le cadre de son diplôme d'études secondaires, il effectuera sa 13e année de scolarité à l'université ou dans une école secondaire (voir tableau 15).

cours préuniversitaires réussis, un étudiant ou une étudiante ne peut, sauf exception, espérer être admis en médecine, en médecine vétérinaire, en pharmacie, en optométrie, en chiropractie ou en droit que s'il a d'abord effectué au moins un an d'études et, le plus souvent, davantage dans un programme d'arts et de sciences.

Au premier cycle, il existe peu de programmes ayant une durée différente de ceux déjà mentionnés. Certains établissements offrent cependant des programmes de cinq ans — en architecture ou dans telle branche du génie par exemple —, des programmes de courte durée qui s'ajoutent à un baccalauréat, notamment en éducation, ou des diplômes d'un niveau inférieur à celui du baccalauréat. Toutefois, ces derniers diplômes, qui peuvent d'ailleurs avoir la même durée qu'un baccalauréat général, se rapportent habituellement à des champs d'études en émergence ou qui se situent un peu en marge de la tradition universitaire (v.g. la thérapie par l'art, la danse, la prévention de l'échec scolaire, les études féminines, l'administration publique, etc.).

1.4.3 L'autonomie et le financement

Chacun des établissements identifiés est autonome. Il dispose donc de son propre conseil d'administration ou de l'équivalent. Les particularités et les privilèges spéciaux, qui sont souvent un héritage de l'histoire, paraissent cependant nombreux. Presque tous ces établissements fonctionnent avec une double structure de direction, l'une de caractère général, qui administre la "corporation", l'autre dont la mission concerne essentiellement les programmes et les activités d'enseignement et de recherche proprement dites.

Vers 1989-1990, le gouvernement ontarien fournissait aux 18 établissements universitaires qui relèvent de sa juridiction environ 77% de leur budget d'exploitation. Un autre 18% provenait des droits de scolarité (voir MCU, 1990a, p. 24). Au premier cycle, pour des études à temps complet, ces droits vont, selon le programme et l'établissement, de 882 $ à 2 096 $, le montant le plus courant se situant autour de 1 500 $ (voir Council of Regents, 1990, p. 116). Les paramètres relatifs au montant de ces droits sont fixés par le gouvernement.

1.4.4 Les organismes de contrôle et de coordination

La responsabilité du *ministère des Collèges et Universités* s'étend, comme son nom le suggère, aux deux réseaux qui, ensemble, constituent la quasi-totalité de l'enseignement supérieur ontarien. Toutefois, étant donné les statuts légaux approuvés par l'Assemblée

législative que possède chaque université et la tradition d'indépendance propre au milieu universitaire, cette juridiction ministérielle est sensiblement plus distante pour les universités que pour les collèges. Le levier majeur d'intervention paraît être l'attribution de subventions de fonctionnement et d'investissement, avec les règles et les conditions qui les accompagnent. Aussi, le ministère des Collèges et Universités rassemble et publie diverses statistiques, effectue des études et, de temps à autre, met de l'avant des orientations.

Le ***Conseil des affaires universitaires*** *(Council on University Affairs)* agit comme organisme-conseil auprès du ministre des Collèges et Universités sur un grand nombre de questions, depuis le mode de financement des établissements universitaires et l'ampleur de l'allocation à leur verser jusqu'à l'approbation de nouveaux programmes professionnels et aux politiques d'accessibilité à l'enseignement universitaire. De temps à autre, il organise des audiences publiques en différents endroits de la province. L'organisme actuel a été créé par l'Assemblée législative en 1974; il prenait la suite, avec des pouvoirs plus étendus, du Comité des affaires universitaires (*Committee on University Affairs*) qui avait été créé en 1964 par un simple arrêté en conseil (voir Monroe, 1973, p. 69).

Malgré son homonymie avec le Conseil des universités du Québec, le ***Conseil des universités de l'Ontario*** *(Council of Ontario Universities)* n'est pas un organisme relevant du gouvernement; il ressemble plutôt à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. Il a remplacé le Comité des présidents dont il a déjà été question en relation avec la naissance des CAAT, mais sans rien perdre, semble-t-il, de sa vigilance d'antan lorsqu'il s'agit de faire valoir les intérêts des établissements universitaires.

En plus de ces trois organismes, on pourrait en mentionner plusieurs autres, plus spécialisés, réunissant des professeurs, des doyens, des écoles ou d'autres catégories de personnes ou d'organismes ou ayant une mission particulière officiellement reconnue, tel le ***Conseil de l'éducation franco-ontarienne.***

1.5 AUTRES ÉTABLISSEMENTS

Il existe de nombreux autres établissements, la plupart privés et ayant un caractère spécialisé, où il s'avère possible de poursuivre une partie ou la totalité de ses 12^{e}, 13^{e} et 14^{e} années de scolarité. En voici un bref aperçu.

a) Parmi les 200 écoles "homologuées" en vertu de la Loi sur les écoles privées de formation professionnelle de 1974 et relevant du Service des écoles privées de formation

professionnelle du ministère des Collèges et Universités, la plupart reçoivent des jeunes qui ont terminé une 12e année ou ont acquis une formation jugée équivalente (voir, sur ces conditions d'admission, MCU, 1990b, p. 182). La majorité des programmes offerts ont une durée de six mois à un an, mais certains peuvent s'étendre sur deux ans à temps complet; il est également possible, dans de nombreux cas, de les suivre à temps partiel et, assez fréquemment, par correspondance. Un document préparé pour le Comité d'étude sur le mandat des CAAT fait ressortir que c'est dans le domaine du commerce et des affaires que la quantité d'écoles professionnelles est, de beaucoup, la plus élevée. On trouve également un bon nombre d'écoles de mannequins, d'esthétique, de technologie informatique et de conduite de camions. Le même relevé fait aussi état d'écoles professionnelles centrées sur la mode, la radio et la télévision, le tourisme, les soins de santé, l'électronique et le tissage (voir Rundle, Howard *et al.*, 1990, p. 27).

b) Avec leur diplôme de 12e année, des jeunes, garçons et filles, peuvent solliciter leur admission dans l'un des cinq collèges de technologie agricole qui relèvent du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. L'un d'eux, le Collège de technologie agricole d'Alfred, est francophone et les quatre autres, soit les collèges de Centralia, de Kemptville, de New Liskeard et de Ridgetown, sont anglophones. Ces établissements offrent des programmes qui recouvrent aussi bien le secteur des services alimentaires et de la mécanique de l'équipement agricole que celui de la gestion d'une ferme. La plupart de ces programmes ont une durée de deux ans.

c) Aux 19 établissements d'enseignement supérieur universitaire déjà identifiés, on peut ajouter les 12 collèges, séminaires ou instituts de caractère religieux qui sont autorisés à délivrer certains diplômes reconnus comme universitaires (voir MCU, 1990b, p. 169).

d) Enfin, parmi les quelques autres établissements que compte l'Ontario à l'intention de la population qui nous concerne dans cette étude, le plus important est sans doute le *Michener Institute for Applied Health Sciences* qui, en 1989-1990, accueillait à Toronto, à temps complet, 500 étudiants et étudiantes ayant réussi une 12e ou une 13e année d'étude. On y offre des programmes d'un ou de deux ans en techniques de laboratoire médical, en cytotechnologie, en radiographie, en technologie de médecine nucléaire et en thérapie respiratoire (voir MCU, 1990b, p. 177).

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

Davantage peut-être dans les dernières années du secondaire et les premières années du postsecondaire que dans l'enseignement primaire et sans doute plus clairement encore dans le système scolaire ontarien que dans beaucoup d'autres, les aménagements relatifs aux programmes d'études et aux méthodes et instruments pédagogiques sont indissociables des structures et cheminements généraux d'études mis en place pour répondre aux besoins multiples de formation des étudiants et étudiantes visés. Dès lors que l'on identifie des structures et des cheminements, comme ce fut le cas dans la section 1, on est, par la force des choses, amené à suggérer des contenus de formation et des options pédagogiques. Prévoir, par exemple, une structure-cheminement axée sur un savoir technologique appliqué et orienté vers une insertion rapide dans une occupation professionnelle, c'est privilégier des contenus et une pédagogie différents que si on en promeut une ayant pour mission de préparer à des études universitaires aussi poussées que possible. Le thème de cette section a donc déjà été abordé. Cependant, il paraît souhaitable d'expliciter davantage certains aspects et, surtout, d'en faire voir plus nettement la spécificité ou l'originalité. Pour y parvenir, tout en se limitant à l'essentiel, on retiendra comme points de repère les trois cheminements majeurs qui ont été mis en relief dans la section 1: les dernières années du secondaire, le collège d'arts appliqués et de technologie et les premières années de l'université.

2.1 DANS LES DERNIÈRES ANNÉES DU SECONDAIRE

2.1.1. Des cours avec trois niveaux de difficulté

La plupart des cours qui vont de la 9^{e} à la 12^{e} année sont construits et, autant que possible, offerts dans chaque école secondaire (publique ou privée) selon trois niveaux de difficulté: fondamental (*Basic*), général (*General*) et avancé (*Advanced*). Cependant, tous les cours préuniversitaires sont nécessairement de niveau avancé.

Les cours de niveau fondamental "mettent l'accent sur le développement des habiletés personnelles, d'une conscience sociale et de la confiance en soi, ainsi que sur une préparation au monde du travail" (Ontario, ME, 1989, p. 18), ceux de niveau général sur "la préparation à un emploi ou à un métier ou, encore, sur la préparation à l'entrée dans certains programmes des collèges d'arts appliqués et de technologie ou d'autres établissements d'enseignement postsecondaire non universitaire" (id.) et, enfin, ceux de niveau avancé "sur

le développement des habiletés reliées à une formation générale et une préparation à l'entrée à l'université ou dans certains programmes des collèges d'arts appliqués et de technologie" (id.). Ces niveaux de difficulté sont définis de telle manière qu'ils visent à tenir compte à la fois des capacités de chacun, de ses aspirations personnelles et de ses objectifs en relation avec l'insertion à court terme sur le marché du travail ou la poursuite d'études.

2.1.2 Des contenus minimaux obligatoires

Tel que déjà noté, 16 des 30 crédits requis pour l'obtention d'un DÉSO sont obligatoires, et ce dans des matières précises (voir section 1.1.2). Les orientations fixées par le ministère de l'Éducation exigent, en outre, qu'au moins deux des crédits requis en anglais (ou, selon le cas, en français) et le troisième crédit requis en sciences sociales correspondent à des cours de 11e année, de 12e année ou préuniversitaires.

2.1.3 Une orientation personnalisée

Tout en visant l'obtention d'un DÉSO au terme de sa 12e année de scolarité, l'élève a, durant les dernières années de ses études secondaires, la possibilité d'effectuer et de marier de nombreux choix qui prennent en compte divers facteurs personnels et, tout autant, sociaux. Il peut notamment, à la lumière de ces facteurs,

— préférer tel cours obligatoire à tel autre (même si, sur ce point, le choix est relativement limité);
— se composer un menu de cours à option qui lui soit propre;
— choisir un ou plusieurs cours, généraux ou professionnels, préparés ou adaptés par son école;
— varier les niveaux de difficulté des cours sélectionnés (tout en respectant certaines contraintes, les cours de niveau avancé ne pouvant pas toujours être suivis si on n'a pas d'abord réussi tel autre cours à un niveau général ou avancé);
— inclure un — ou même plus d'un — ensemble de cours regroupés (centré sur une formation générale, une ouverture à la technologie ou une connaissance plus approfondie d'une collectivité particulière ou ayant quelque autre objectif ou thème);
— s'inscrire au programme Liaison et, en conséquence, commencer l'apprentissage d'un métier précis;
— opter pour un ou plusieurs cours organisés selon un mode coopératif;
— prévoir une expérience de quelques semaines, de type exploratoire, dans un milieu de travail.

Selon la combinaison qu'il aura faite, l'élève se préparera à l'une ou l'autre des quatre orientations postsecondaires principales suivantes: le travail immédiat dans un

métier précis ou la poursuite de l'apprentissage déjà commencé à l'intérieur de ce métier; l'occupation d'un emploi, autant que possible dans la ligne des cours de caractère professionnel qu'il a surtout suivis; l'entrée dans un CAAT et la poursuite d'études universitaires ou en vue de l'admission à de telles études (par des cours préuniversitaires).

2.1.4 Une éducation aux médias

Les documents consultés émanant des autorités scolaires provinciales se montrent extrêmement attentifs à tout ce qui peut être considéré comme changements, mutations ou tendances nouvelles dans la société actuelle ou signes annonciateurs d'une société autre. Parmi les nombreux exemples qui illustrent cette sensibilité particulière, figure, entre autres, l'éducation aux médias. Sur ce point, un spécialiste américain, Robert Kubey, dans une conférence prononcée aux États-Unis, présente même l'Ontario comme "un modèle"; en prévoyant, en 1987, un cours d'une année (environ 110 heures) sur la lecture des médias modernes pour tous les élèves de la 7e à la 12e année, elle est devenue, souligne-t-il, "la première autorité éducative nord-américaine à exiger formellement une telle éducation" (1991).

2.1.5 Les lieux de responsabilité

Dans le domaine des programmes d'études et de la pédagogie, la documentation consultée mentionne, à un titre ou à un autre, quatre acteurs: le ministère de l'Éducation, les directions régionales, les conseils scolaires et les écoles elles-mêmes. De cette documentation, il ressort aussi que deux de ces acteurs, soit le ministère de l'Éducation et la direction de l'école, jouent un rôle plus déterminant. Ainsi, c'est le ministère de l'Éducation qui assume la responsabilité de la préparation et de la révision des programmes-cadres et de l'évaluation des manuels, approuve les autres programmes que lui soumettent les écoles et arrête les exigences requises pour l'obtention du Certificat d'études et du DÉSO. C'est aussi en son nom que les directions d'écoles remettent les diplômes. Comme il n'y a aucun examen provincial, il revient aussi à la direction de chaque école de veiller à ce que toutes les normes et conditions relatives aux diplômes soient respectées. Les écoles disposent également d'une certaine marge de manoeuvre pour adapter les programmes-cadres, proposer de nouveaux programmes et offrir des "cours regroupés" selon divers thèmes et objectifs.

2.2 DANS LES COLLÈGES

2.2.1 Les orientations fondamentales

Malgré les quelques précisions qui lui ont été apportées par la suite, les Orientations générales sur le développement du curriculum que le Conseil des affaires collégiales a approuvées en juillet 1968 (pour le texte complet, voir, entre autres, Murphy, 1983, p. 301-303) contiennent l'essentiel de ce que les CAAT ont cherché à être ou à faire dans le champ de la formation. En l'occurrence, **l'article 1** de ce document confirme la mission de formation professionnelle de ces établissements, **l'article 2** précise que, après avoir suivi un programme d'études dans l'un d'entre eux, "une personne doit être immédiatement capable d'occuper un emploi spécifique", **l'article 3** fait valoir que "tous les programmes doivent être suffisamment souples pour que les étudiants et étudiantes puissent passer de l'un à l'autre à l'intérieur d'un collège, ou d'un établissement à un autre, avec le minimum de perte de temps et de crédits", **l'article 4** stipule qu'"au moins un tiers et au maximum deux tiers de la matière de tout programme d'études doit consister en une formation générale", **l'article 5** propose que chaque programme soit, autant que possible, composé d'"unités" de 14 semaines, qui prévoient du travail en classe, du travail en laboratoire, d'autres travaux obligatoires et de l'étude personnelle" et, enfin, **l'article 6**, le plus long, préconise l'établissement d'une coopération étroite et multidimensionnelle "entre les nouveaux collèges et les organisations commerciales, les ministères, les hôpitaux, les industries, les bibliothèques, les journaux, les organes de planification, les corps professionnels, la radio, la télévision, les syndicats, les services de bien-être et les autres services des collectivités ontariennes".

2.2.2 La diversité des programmes

Le guide 1991-1992 sur l'enseignement postsecondaire en Ontario présente, sous forme de grille, la liste des programmes qu'offrent l'ensemble des 23 collèges et indique dans lequel ou lesquels d'entre eux chacun de ces programmes est offert (voir MCU, 1990b, p. 14-31). Il en ressort que 259 programmes conduisent à un *certificat* (obtenu après un an d'étude, mais parfois un peu plus ou un peu moins) et 482 à un *diplôme* (habituellement obtenu après deux ou, plus habituellement, trois ans d'étude). Les programmes de *certificat* sont, à leur tour, subdivisés en 20 catégories et ceux de *diplôme* en huit. La plus considérable est celle dite "Programmes de technologie ou de technicien", qui compte 250 programmes conduisant à un *diplôme*. Un regard sur les titres permet cependant de

supposer qu'un bon nombre de ces programmes se recoupent partiellement, ce qui les différencie résidant surtout dans le développement d'un volet particulier. C'est ainsi que l'on peut dénombrer 19 programmes en électronique et autant en chimie appliquée. Ce sont les programmes de formation en soins infirmiers, en administration, en techniques commerciales ou de bureau, en génie civil, en éducation de la petite enfance et en électronique qui sont offerts dans le plus grand nombre de collèges. On remarque aussi, par ailleurs, que 22 des 23 collèges offrent un programme général en arts et en sciences conduisant à un *diplôme*.

2.2.3 La révision et la coordination des programmes

De 1965 à 1987, l'approbation des programmes est une fonction qui relevait officiellement du Conseil des affaires collégiales, mais on sait que, avant d'en hériter formellement, le ministère des Collèges et Universités a, lui aussi, souvent joué dans ce domaine un rôle non négligeable. Quant à leur révision, elle était, durant cette période, comme leur première élaboration, confiée à des comités consultatifs locaux composés de l'un ou l'autre spécialiste du métier ou du champ professionnel en cause, ainsi que de représentants ou représentantes du collège, de divers organismes du milieu régional et, éventuellement, des diplômés. Ces comités, qui ont une base légale et dont les membres sont nommés par le conseil d'administration des collèges, semblent avoir rempli relativement bien leur rôle de conseiller sur les contenus, quoique de façon assez inégale selon les collèges, mais plusieurs indications concordantes conduisent à penser que la contribution que l'on attendait aussi de leur part concernant l'évaluation des résultats des programmes a été beaucoup moins satisfaisante. Le Comité d'étude qui a récemment fait le point sur le mandat des collèges paraît partager l'ensemble de ce diagnostic, sans toutefois l'énoncer expressément, lorsqu'il propose que "les comités consultatifs locaux sur les programmes continuent de jouer un rôle-clé à titre de conseillers sur les questions relatives aux contenus des programmes d'études et à leur enseignement" (Council of Regents, 1990, p. 49). Une telle formulation ne rejette pas l'idée qu'un comité consultatif local puisse procéder à une évaluation de programmes d'études en vigueur, mais révèle aussi que ce n'est pas nécessairement à lui que l'on songe pour en prendre l'initiative.

Au cours des premières années de fonctionnement des collèges, "aucun effort n'a été fait pour harmoniser le contenu des programmes d'études des divers collèges" (Watson, 1973, p. 123). Plus de 15 ans plus tard, c'est le même écho que l'on entend: "Chaque collège développe ses propres programmes et les cours se ressemblent assez peu d'un collège à

l'autre" (Oppenheimer, 1989, p. 32). Cette situation, jugée très problématique depuis déjà quelques années, a fait l'objet d'une attention toute spéciale de la part du Comité d'étude mentionné dans le paragraphe précédent. Celui-ci juge, entre autres, que "des normes communes sont nécessaires à l'échelle du réseau des collèges, afin de garantir que tous les diplômés, de quelque programme et de quelque collège que ce soit, ont atteint un niveau bien défini dans les connaissances, les habiletés et la maîtrise qui sont requises dans leur domaine" (Council of Regents, 1990, p. 40) et que, en conséquence, il s'impose d'établir un Conseil de normalisation des programmes et des titres collégiaux, "avec pouvoir de décision concernant la normalisation, la révision et l'accréditation des programmes" (ibid., p. 47).

2.2.4 La place de la formation générale

Étant donné l'âge des jeunes qui fréquentent les CAAT et le genre d'occupations et de responsabilités auquel on prétend les préparer, la place qu'il convient d'accorder à une formation dite générale se pose nécessairement. En réalité, selon la plupart des sources consultées sur le sujet, cette question s'est, très tôt, effectivement posée, mais on n'a pas encore réussi à lui trouver une réponse jugée satisfaisante. Le rôle et le contenu de la composante "formation générale" à l'intérieur des programmes des collèges aurait même donné lieu à "l'un des débats les plus permanents, les plus amers et les plus mal résolus du réseau collégial de l'Ontario" (Park, 1990, p. 1). Depuis leur création, souligne un autre document de travail préparé pour le Comité d'étude sur les CAAT, "les collèges ont moins mis l'accent sur la formation générale que sur la formation professionnelle" (Oppenheimer, 1989, p. 10). La place faite à la formation générale aurait même décru au cours des années 1980. Aussi, dans la plupart des collèges, occuperait-elle maintenant "moins que 30%" du contenu des programmes (id.). Déjà, au début des années 1980, Neil Murphy avait consacré à ce sujet sa thèse de doctorat en éducation et en était arrivé à des constats assez semblables (voir, entre autres, la page 555).

Le rapport *Vision 2000* reprend ce diagnostic (voir Council of Regents, 1990, p. 16 et 37-38) et en arrive à la conclusion qu'il faut accroître "considérablement" la place de la formation générale dans les programmes des collèges (ibid., p. 37 et CAC, 1990, p. 40).

2.2.5 Quelques aspects pédagogiques

Dans l'abondante documentation qui a été produite à l'occasion de la récente étude effectuée sur l'état et le mandat des collèges, on trouve peu de données précises sur les bibliothèques, les laboratoires, l'équipement des ateliers et les manuels, de même que sur les méthodes pédagogiques concrètes auxquelles on fait appel dans l'enseignement collégial. C'est plutôt à travers les allusions que l'on repère ici et là que l'on peut finalement se faire une certaine idée de la situation qui existe dans ce domaine. Au total, les aspects suivants ont, dans les circonstances, retenu d'une façon particulière notre attention:

a) L'avenir inquiète plus que le présent. Pour le moment, les collèges sont "bien équipés", mais, étant donné les changements économiques, technologiques et sociaux qui sont en cours, il n'en sera plus ainsi pour bien longtemps. Il faut donc accentuer au plus vite la collaboration entre collèges, ainsi qu'avec les établissements d'enseignement secondaire, les universités et les entreprises, de façon à utiliser au maximum les ressources existantes.

b) On accorde beaucoup de soin aux dimensions pratique et fonctionnelle de la formation et on favorise de diverses façons le contact direct avec l'entreprise. Ainsi, selon le guide sur l'enseignement postsecondaire déjà cité, 17 CAAT prévoient que, dans l'un ou l'autre de leurs programmes conduisant à un diplôme (*Diploma Programs*), une partie de la formation se donne dans une entreprise selon un mode d'enseignement coopératif. Une telle approche touche, souvent dans plus d'un collège, environ 25% des 482 programmes conduisant à un diplôme (voir MCU, 1990b, p. 14-25). Dans certains cas, cette partie de la formation peut aussi avoir lieu à l'étranger (voir Rundle, Howard *et al.*, 1990, p. 25).

c) On fait état de quelques expériences d'enseignement individualisé (voir, par exemple, Allan, 1990, p. 2) et on insiste sur la nécessité d'accorder, dans l'avenir, beaucoup plus d'attention à un tel type d'enseignement (ibid., p. 5 et Council of Regents, 1990, p. 130) et à une élaboration plus rigoureuse des programmes d'études (voir Honsberger, 1990, p. 6-7 et Council of Regents, 1990, p. 130).

2.3 DANS LES UNIVERSITÉS

Concernant le domaine pédagogique, un point surtout ressort de divers documents publiés ces dernières années: "Au premier cycle, depuis quelques années, il y a eu érosion continue de la qualité de l'environnement destiné à favoriser l'apprentissage" (Ontario

Council on University Affairs, 1990, p. 11). Cette constatation, "mise en lumière à l'aide d'une information substantielle" (id.) lors d'audiences organisées par le Conseil des affaires universitaires au printemps 1989, et les autres faits recueillis par la suite par le même organisme officiel l'ont conduit, en décembre 1990, à conclure que "les étudiants et étudiantes ne reçoivent plus les services que les universités offraient ou auxquels ils sont en droit de s'attendre" (COAU, 1990b, résumé). Ce document, de même qu'un autre publié quelques mois plus tôt (Ontario Council on University Affairs, 1990. Voir aussi Gibson, 1990, p. 71 et 115), attirent l'attention sur une longue série de faits jugés très inquiétants pour l'avenir de la formation dans les universités ontariennes. On signale notamment que:

— l'on manque d'ordinateurs, même pour les besoins des programmes en informatique;

— l'on ne renouvelle plus les équipements des laboratoires et, a fortiori, on n'investit plus dans les nouveaux équipements qui seraient nécessaires;

— l'on achète de moins en moins de livres, compte tenu du nombre d'étudiants, et on ne tient plus à jour plusieurs collections importantes;

— l'on diminue le nombre d'heures d'ouverture des bibliothèques;

— en première et en deuxième années, l'on demande moins de travaux écrits, car, le nombre d'étudiants par professeur ayant augmenté, ceux-ci n'ont plus le temps de les corriger;

— l'on a réduit la durée et la fréquence des contacts entre les étudiants et les professeurs;

— certaines classes "ne constituent plus tout à fait un environnement pédagogique convenable" (COAU, 1990b, p. 24).

Cette situation a paru si sérieuse au Conseil des affaires universitaires qu'il a jugé nécessaire de mettre de l'avant, entre autres, un vaste Plan de renouveau éducatif (*Educational Renewal Program*). Évalué à 106 millions de dollars par année, ce plan de trois ans "vise directement la qualité de l'expérience éducative et de l'instruction dans les universités ontariennes" (Ontario Council on University Affairs, 1990, p. 10 et 55); il fait une large place au travail en petits groupes, au perfectionnement proprement pédagogique des professeurs et professeures et à l'accroissement des multiples ressources didactiques que requiert aujourd'hui un enseignement approprié.

3. LE COUPLE CENTRAL

Les institutions ontariennes qui prennent en charge la formation des jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité sont, comme on a pu s'en rendre compte dans les sections précédentes, un peu plus diversifiées et, sur plusieurs points, assez différentes des institutions québécoises. Cependant, lorsqu'il s'agit de la formation des enseignants et des enseignantes, ainsi que de l'organisation et du contenu de leur activité professionnelle, les ressemblances sont quand même nombreuses. Dans cette esquisse monographique, la brièveté s'imposant, nous nous limiterons donc à quelques orientations générales, tout en soulignant au passage l'une ou l'autre différence ou particularité.

Quant à l'autre membre du couple, la population étudiante, l'hésitation apparemment insurmontable qui, dans la conjoncture actuelle, caractérise plusieurs systèmes d'enseignement concernant les orientations fondamentales qui devraient être adoptées pour la formation des jeunes de 16 à 21 ans environ a pour effet de conférer un grand intérêt aux statistiques qui répartissent ces jeunes selon le sexe, l'âge, les cheminements d'études et tel ou tel autre paramètre. C'est avec ce désir de satisfaire une légitime curiosité et d'alimenter une réflexion qui cherche encore ses points d'appui qu'est rédigée la section 3.2.

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

3.1.1 Au secondaire

C'est en vertu d'un règlement adopté par le gouvernement, le Règlement 269 (*Ontario Teacher's Qualifications*), que sont déterminées les politiques générales relatives aux conditions d'admission dans les universités des futurs enseignants et enseignantes et à la formation qui est requise de leur part. Depuis 1989, la responsabilité d'appliquer ce règlement relève d'une direction du ministère de l'Éducation; elle appartenait auparavant au ministère des Collèges et Universités. Au moment où ce transfert a eu lieu, le gouvernement a également créé — sauf erreur en modifiant la Loi sur la profession enseignante — un nouvel organisme consultatif, le Conseil pour la formation des enseignants (*Teacher Education Council*), chargé de conseiller le ministère de l'Éducation *et* le ministère des Collèges et Universités sur tous les aspects qui touchent la formation des enseignants. Ce conseil comprend 16 membres, qui représentent essentiellement les enseignants et les enseignantes, les universités, les conseils scolaires et le gouvernement.

La formation initiale s'acquiert, sauf exception, dans une université. Deux voies sont possibles:

— À la suite d'un baccalauréat obtenu dans une discipline ou un champ d'études particulier, l'étudiant effectue, durant une année, une formation proprement pédagogique qui lui permet d'obtenir le brevet d'enseignement de l'Ontario (*Ontario Teacher's Certificate*) (voir, entre autres, MCU, 1990b, p. 168). Rappelons que, pour pouvoir être admis à un programme de baccalauréat, il faut avoir réussi une 12^{e} année et six cours préuniversitaires de l'Ontario. Quant au programme lui-même, il s'étend sur trois ou sur quatre ans selon qu'il est général ou spécialisé. La durée totale d'une formation à l'enseignement selon cette voie est donc d'au minimum 16 ans, mais plutôt, en pratique, de 17 ou de 18 ans à temps complet.

— Dans certaines universités, un étudiant peut préparer un baccalauréat en éducation et, dans ce cadre, poursuivre en même temps des études dans une discipline ou un champ d'études particulier et en pédagogie. Un tel baccalauréat exige au moins quatre années d'étude s'il est "général" et cinq s'il est "spécialisé" (*Honours*).

Dans l'un et l'autre cas, au moins 40 jours d'expérience pratique dans une école sont prévus. Un temps de probation suit au moment où l'enseignant ou l'enseignante commence effectivement une carrière dans l'enseignement.

Toutefois, pour enseigner dans le domaine des "arts techniques" et des "arts industriels", "les artisans expérimentés entrent dans la profession d'enseignement par un itinéraire "spécial" (voir, entre autres, MCU, 1990b, p. 168). Ceux-ci peuvent, par exemple, obtenir un brevet d'enseignement dans le domaine technologique avec "un diplôme d'études secondaires, ou son équivalent, plus cinq ans d'expérience connexe, ou une combinaison de cours et d'expériences connexes" (Fullan *et al.*, 1989, p. 67).

Quant au perfectionnement en cours d'emploi, il revêt diverses formes et paraît particulièrement développé; chaque année, environ 20% des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire participent, en dehors des journées pédagogiques régulières, à un perfectionnement formellement reconnu (voir Oppenheimer, 1989, p. 44 et, pour plus de précisions, Fullan *et al.*, 1989, p. 34-38 de la version anglaise).

3.1.2 Dans les collèges et les universités

Les analyses descriptives et, à plus forte raison, les études portant spécifiquement sur les enseignants et les enseignantes des CAAT sont très rares. Même le Comité d'étude qui, en 1990, a produit le rapport *Vision 2000* n'aborde cette question que par le biais du perfectionnement de l'ensemble du personnel des collèges. En fait, son attitude consiste surtout à attirer l'attention sur un rapport publié en 1989 et intitulé *A Blueprint for Human Resource Development in the Third Decade*, qu'il considère "comme un nouveau commencement pour les activités de perfectionnement à une échelle provinciale" (Council of Regents, 1990, p. 129).

La série des documents de travail préparés pour le Comité d'étude n'accorde pas à la formation initiale et à l'état présent de la formation des enseignants beaucoup plus de place. On croit cependant comprendre, à travers tel ou tel passage, qu'aucune qualification n'est obligatoirement requise, que les normes varient selon les collèges et que l'on tient souvent compte, au moment de l'engagement, de l'expérience acquise dans un milieu de travail autre que l'enseignement. Si l'on en croit le chercheur Jo Oppenheimer, "les universités ontariennes n'offrent ni cours, ni programme pensés en fonction des besoins spécifiques du personnel des collèges" (1989, p. 46). Ce qui se rapproche le plus des besoins de formation des enseignants et des enseignantes des CAAT, ce serait un programme de maîtrise de deux ans (*Two-Year Masters Program*) offert dans certains collèges ontariens par la *Central Michigan University*, au demeurant un programme fort populaire puisqu'il faut d'abord s'inscrire sur une liste d'attente (voir id.).

Les enseignants sont syndiqués, la plupart dans le cadre du Syndicat des employés de la fonction publique, et leurs conditions de travail et de rémunération sont régies par des conventions collectives. Cependant, jusqu'à tout récemment, les négociations conduisant à ces ententes étaient menées par le Conseil des affaires collégiales plutôt que par l'association regroupant les directions des collèges (ACAATO ou *Association of Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario*) ou un ministère. Le gouvernement a toutefois annoncé son intention de réviser ce mode de fonctionnement et, vraisemblablement, de confier la responsabilité des négociations à une association d'employeurs (voir Council of Regents, 1990, p. 140-141). Au moment de la création des collèges et au cours de la décennie 1970, les relations entre le corps enseignant et la direction des collèges étaient plutôt bonnes (voir, entre autres, Dennison and Gallagher, 1986, p. 97), mais elles se sont nettement détériorées durant les années 1980 (voir id. et Council of Regents, 1990, p. 21).

Les grèves de l'automne 1984 et de la fin de 1989 ont révélé la présence de nombreuses tensions; au coeur de ces conflits majeurs, on trouve notamment la question de la charge de travail et de la marge de liberté laissée à l'enseignant ou à l'enseignante dans son activité d'enseignement (voir Council of Regents, 1990, p. 21 et Barrett and Meaghan, 1990).

Dans les universités, les professeurs ayant acquis leur permanence possèdent normalement un doctorat, mais, vu les problèmes budgétaires, on fait de plus en plus appel à des professeurs à temps partiel ou à contrat pour une durée fixe, dont la formation n'est pas toujours de même niveau. Ainsi, en 1988-1989, on calcule que "17,9 pour 100 du corps professoral des universités ontariennes occupaient des postes contractuels ou à temps partiel" (COAU, 1990b, p. 17). Ce pourcentage, précise-t-on, n'inclut pas les chargés de cours. En fait, ajoute-t-on, "dans certaines universités..., les professeurs à temps partiel et chargés de cours enseignent 40 pour cent des cours" (ibid., p. 18). Même si le texte cité ne l'indique pas clairement, il y a peu de doute que ce sont les jeunes qui en sont à leur première ou à leur deuxième année d'université qui écopent de cette situation.

Enfin, peut-être n'est-il pas sans intérêt de rappeler que l'un des volets du Plan de renouveau éducatif dont il a déjà été question prévoit qu'une partie des fonds sera affectée au développement des habiletés pédagogiques des professeurs et des professeures des universités (voir Ontario Council on University Affairs, 1990, p. 15-16).

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

3.2.1 Dans les dernières années du secondaire

Le 30 septembre 1988, on comptait 143 530 personnes inscrites en 12e année et 69 763 autres qui, après leur 12e année, suivaient des cours préuniversitaires. Si l'on s'en tient aux jeunes seulement, ces nombres sont légèrement surestimés, car, d'un côté, on doit y ajouter les jeunes inscrits dans une école privée (de 3 000 à 3 500 en 12e année et sans doute un peu moins dans des CPO), mais, de l'autre, on doit y soustraire au moins les personnes de plus de 21 ans, dont le nombre peut très sommairement être évalué à 5 500 en 12e année et à 2 500 dans des CPO (voir Ontario, ME, 1990, p. 30, 25 et 13). Le nombre de jeunes officiellement inscrits en 12e année et aux cours préuniversitaires de l'Ontario se situait donc autour de 210 000 en 1988-1989(1).

(1) Précisons, à titre purement indicatif, que, au début des années 1970, il y avait de 121 000 à 125 000 naissances par année (voir ibid., p. 12).

Compte tenu de la description du système scolaire tracée antérieurement, au moins deux autres données particulières s'imposent à l'attention:

— En 1988-1989, 44 511 élèves du secondaire étaient inscrits dans un projet d'éducation coopérative, dont 58,3% (25 950 élèves) se trouvaient en 12e année (voir Ontario, ME, 1990, p. 21). Ce nombre aurait grimpé à 55 000 en 1989-1990, soit, si le pourcentage de ceux qui étaient en 12e année est similaire à celui de l'année précédente, 32 065. Cela signifie qu'au moins un élève de 12e année sur cinq poursuit une partie de ses études en effectuant un stage dans une entreprise ou dans un organisme social quelconque.

— En outre, toujours en 1988-1989, 4 778 élèves de la 9e à la 12e année étaient inscrits dans le programme de préparation directe à l'apprentissage Liaison (voir ibid., p. 21).

Depuis quelques années, le pourcentage des jeunes qui, à l'âge de 18 ans, ont déjà obtenu ou obtiennent un diplôme d'études secondaires se situe autour de 73% (voir, entre autres, Ontario, ME, 1991). Du 27% restant, certains, peu nombreux, obtiennent un diplôme d'études secondaires à 19 ou à 20 ans, d'autres quittent l'école avec un certificat d'études[1] et environ la moitié reprennent le fil de leurs études secondaires peu d'années après les avoir laissées (voir, entre autres, Oppenheimer, 1989, p. 20).

3.2.2 Dans les collèges

Le nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits *à temps complet* dans un programme postsecondaire d'un collège a, entre 1982 et 1990, oscillé entre 95 000 et 100 000 (voir, entre autres, Oppenheimer, 1989, p. 79). En 1988-1989, il a été d'environ 95 000 et, en 1989-1990, de 97 900. Parmi eux, la proportion des 17 à 24 ans tourne autour de 82% (ibid., p. 16), ce qui signifie que leur nombre était d'environ 78 000 en 1988-1989 et 80 000 en 1989-1990. Ce sont les jeunes de 19 ans qui sont les plus nombreux (id.).

En outre, on sait que, chaque année, plus de 500 000 personnes s'inscrivent, *à temps partiel*, à des cours classés comme "postsecondaires" (c'est-à-dire conduisant à un diplôme professionnel ou qui sont reconnus comme étant de niveau universitaire) ou "non postsecondaires"; 28% de ces cours sont postsecondaires et 72% non postsecondaires (voir

(1) La documentation consultée ne fournit aucun chiffre au sujet de ce certificat, peut-être parce qu'il est de création trop récente.

Oppenheimer, 1989, p. 18)[1] . La plupart de ces personnes ont plus de 25 ans (voir Council of Regents, 1989, p. 12), mais, parmi celles qui sont inscrites à des cours postsecondaires — environ 76 000 selon une estimation publiée par Statistique Canada (1990, p. 68) —, il y en a sûrement plusieurs milliers qui ont de 17 à 21 ou 22 ans.

À la lumière de ces données et de celles publiées dans le rapport *Vision 2000* (Council of Regents, 1990, p. 13, Chart 2.3), il ressort qu'environ 67% des cours donnés dans les CAAT sont reconnus comme étant de niveau postsecondaire. Les autres sont des cours destinés aux apprentis[2] , à des adultes inscrits à des programmes, provinciaux ou fédéraux, de courte durée ou à des personnes âgées ou, encore, des cours d'intérêt général ou dits "de développement personnel". Chaque année, un Ontarien sur dix de 17 ans ou plus suivrait au moins un cours dans un collège (id.).

La proportion des garçons de 20 à 24 ans inscrits à temps complet dans un programme postsecondaire est à peu près égale à celle des filles du même groupe d'âge, mais une jeune fille de 17 à 19 ans a presque 50% plus de chances de se retrouver dans un tel cheminement qu'un garçon du même groupe d'âge. Au total, parmi les 95 000 à 100 000 inscrits à temps complet dans un programme postsecondaire, la proportion des femmes est d'environ 4% plus élevée que celle des hommes (voir Rundle, Howard *et al.*, 1990, p. 1). C'est surtout dans le domaine des sciences de la santé que la proportion des femmes est élevée (plus de 85%) et dans celui de la technologie qu'elle est faible (autour de 12%) (voir Oppenheimer, 1989, p. 16).

En 1987, presque 65% des étudiants et étudiantes qui ont fait leur entrée à temps complet dans un programme postsecondaire d'un collège provenaient directement d'un établissement où ils étudiaient à temps complet, une école secondaire dans la plupart des cas. Par rapport à 11 ans plus tôt, ce pourcentage avait diminué, mais de 3% seulement. Parmi les autres, 26% occupaient juste auparavant un emploi rémunéré (voir Oppenheimer, 1989, p. 15).

Chaque année, le nombre total des diplômés dans un programme postsecondaire d'un an, de deux ans ou de trois ans dépasse 25 000 (voir CAC, 1990, p. 14). En 1987-1988,

---

(1) De données publiées ailleurs pour l'année civile 1989, il ressort que les pourcentages équivalents sont de 26% et de 74% (voir MCU, 1990a, p. 5).

(2) Environ 7 000 terminent leur formation chaque année. La plupart d'entre eux ont, à un moment ou l'autre, fréquenté un CAAT (voir Council of Regents, 1990, p. 14).

il y en a eu 26 896 (voir Stokes, 1989, p. 6). La proportion de ceux et celles qui empruntent la route du collège, mais bifurquent en cours de route ou n'obtiennent aucun diplôme, est cependant élevée. Ainsi, "on estime que, parmi les étudiants et étudiantes qui ont commencé des études dans un collège entre 1976 et 1984, 43% n'ont pas obtenu de diplôme, tout au moins pas avant décembre 1988" (Rundle, Howard *et al.*, 1990, p. 13). La concordance des résultats obtenus à travers les divers sondages et études qui ont été réalisés depuis huit à dix ans ont conduit à admettre comme très proche de la réalité le fait qu'environ 40% des personnes qui entament des études postsecondaires dans un CAAT ne les terminent pas avec un diplôme. Cette situation est nettement plus fréquente chez les hommes que chez les femmes.

Enfin, à titre complémentaire, précisons qu'environ 30 000 étudiants et étudiantes fréquentent les 200 écoles professionnelles privées qui sont enregistrées auprès du ministère des Collèges et Universités (voir ibid., 1990, p. 27) et que, dans les quatre collèges de technologie agricole anglophones, il y avait, en 1989-1990, 632 étudiants et étudiantes.

3.2.3 Dans les universités

Comme l'indique le tableau 16, le nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits au premier cycle dans les 15 universités ontariennes, à l'Institut polytechnique Ryerson, au Collège des Beaux-Arts et au Collège dominicain s'élevait, à l'automne de 1989, à 187 764 à temps complet et à 91 275 à temps partiel, pour un total de 279 039. En convertissant les étudiants à temps partiel en équivalents à temps complet, ce total se trouvait ramené à 242 529.

Malgré une "baisse constante de la cohorte d'âge universitaire" dans les années 1980 (COAU, 1990a, p. 93), le nombre d'étudiants inscrits dans un établissement universitaire n'a pas diminué; depuis 1988-1989, il s'est même "soudainement" accru (ibid., p. 92); en deux ans, le nombre d'inscriptions en première année universitaire "a augmenté de plus de 13%" (id.). Selon une source récente, les inscriptions en première année d'un baccalauréat ont atteint un nouveau sommet en 1990-1991: en effet, le nombre des inscriptions est passé, entre 1989-1990 et 1990-1991, de 79 594 à 82 019 (voir MCU, 1991, 6^{e} et 7^{e} pages). En conséquence, le taux de participation des personnes considérées comme étant d'âge universitaire est passé de 23,5% en 1980-1981 à 29,4% en 1987-1988 (voir COAU, 1990a, p. 93). À l'automne 1991, étant donné la croissance rapide des dernières années, ce taux

dépasse sûrement 30% de quelques points. Déjà, en 1987-1988, il atteignait 30,9% chez les femmes (id.).

TABLEAU 16

NOMBRE D'ÉTUDIANTS ET D'ÉTUDIANTES INSCRITS AU 1er CYCLE DANS LES 15 UNIVERSITÉS, L'INSTITUT RYERSON ET LES COLLÈGES DES BEAUX-ARTS ET DOMINICAIN DE L'ONTARIO. AUTOMNE 1989

STATUT	HOMMES		FEMMES		TOTAL	
	NOMBRE	ÉTC (1)	NOMBRE	ÉTC	NOMBRE	ÉTC
•À temps complet	90 614	*90 614*	97 150	*97 150*	187 764	*187 764*
• À temps partiel	31 372	*18 823*	59 903	*35 942*	91 275	*54 765*
TOTAL	121 986	*109 437*	157 053	*133 092*	279 039	*242 529*

Source: MCU, 1990a, p. 16.

(1) ÉTC: en nombre d'étudiants *équivalents à temps complet*. Un étudiant à temps partiel compte pour 60% d'un étudiant à temps complet.

Dans les établissements universitaires, comme dans les CAAT, le nombre de femmes est supérieur à celui des hommes, comme on peut le constater en se reportant au tableau 16. Il en est ainsi aussi bien pour les inscriptions à temps complet qu'à temps partiel.

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

À la suite d'une période d'expansion très rapide, puis de relative consolidation, dans le cadre des orientations et des structures implantées ou confirmées au cours des années 1965 à 1975, la partie du système d'enseignement qui rejoint les jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité est, depuis quatre ou cinq ans, plongée dans une phase active de remises en question, de réajustements ou de réorientations. Ainsi, on note, en bref, qu'une réforme d'une certaine ampleur a commencé à être appliquée dans les dernières années du secondaire, que, après de nombreuses années d'assoupissement, le mode de

formation qu'est l'apprentissage reprend avec vigueur une place à l'intérieur du système d'enseignement, que les CAAT sont, pour la première fois depuis leur création, mis en face d'une image globale de leur situation et instamment invités à combler de sérieuses lacunes, à rectifier certaines orientations et à relever de nouveaux défis et, enfin, que les établissements universitaires, quoique confrontés à des problèmes de financement très sérieux, doivent accueillir une population plus nombreuse et beaucoup plus diversifiée et s'adapter aux changements qui sont en cours dans les écoles secondaires, dans les collèges et, ce ne sont pas les moindres, dans les entreprises.

Ces multiples révisions et réaménagements font suite à la prise de conscience que l'on a faite de nombreux problèmes. Deux d'entre eux semblent ressortir avec une acuité particulière: le premier concerne la cohérence même du système de formation destiné aux jeunes de 17 à 21 ans et le second l'équilibre de la formation comme telle qui leur est proposé. C'est autour de ces deux questions que nous conclurons la présente monographie.

4.1 DES ÎLES FLOTTANTES

Chacune des écoles secondaires, chacun des collèges, chacune des universités se considère en compétition avec tous les autres établissements qui appartiennent à la même famille que lui. À son tour, chacun de ces ensembles se définit et s'affirme d'abord à partir de ses propres intérêts et préoccupations. Enfin, le monde de l'enseignement qui assume la responsabilité d'une 12^{e}, d'une 13^{e} ou d'une 14^{e} année de scolarité a tendance à se méfier des demandes, des attentes, voire du regard, de la société environnante et, en particulier, de l'entreprise (au sens le plus large du terme). Comme il n'y a aucun examen provincial et que les normes de qualité à respecter sont plutôt floues et, en toute hypothèse, contrôlées avec peu de rigueur, surtout dans les collèges d'arts appliqués et de technologie, cette situation globale engendre toute une série de problèmes: les étudiants ne savent pas où ils en sont et à quoi ils peuvent aspirer; le transfert d'un établissement à un autre est très souvent difficile; le passage du collège à l'université est découragé[1]; les employeurs sont insatisfaits parce qu'ils ne possèdent pratiquement aucun moyen de savoir ce que valent les diplômes des jeunes candidats qui se présentent (voir, entre autres, Gill, 1989, p. 3 et Park, 1990, p. 1); le programme d'une spécialité offert dans deux établissements différents ne conduit pas à un diplôme identique; etc. En outre, cette situation apparaît plus grave en Ontario que dans des

(1) En fait, selon Stokes (1989, p. 8), environ 2,5% des diplômés d'un collège d'une année sont acceptés l'année suivante dans une université. Sauf exception, on leur reconnaît peu de crédits pour les études déjà faites.

pays où la présence d'agences d'évaluation et d'accréditation, certaines traditions et divers autres contrepoids inscrits progressivement dans les modes habituels de fonctionnement — comme c'est d'ailleurs le cas dans l'enseignement secondaire ontarien lui-même — ont produit, au fil du temps, un meilleur équilibre entre l'autonomie cultivée par chaque établissement et un alignement sur certaines normes communes.

Tel est, à tort ou à raison, le diagnostic devenu courant que l'on pose sur les relations qui existent entre les diverses composantes du système d'enseignement en cause. Et ce sont les collèges d'arts appliqués et de technologie qui sont les plus directement visés. Ceux-ci, peut-être faut-il le préciser, sont cependant peu jugés en eux-mêmes; de plusieurs documents, on retire même l'impression que l'on entretient à leur endroit un préjugé plutôt favorable. Ce qui suscite avant tout inquiétudes et critiques, c'est leur isolement, considéré comme dépassé par les besoins et les exigences d'aujourd'hui. Ce qu'il faut, croit-on, pour affronter l'avenir, ce n'est plus seulement "un réseau de collèges", mais des "collèges en réseau" ou un "réseau collégial" ("Of a system of colleges" into a "college system") (Council of Regents, 1990, p. 138), un réel continuum ou, selon les cas, des passerelles beaucoup plus souples entre le secondaire, le collégial et l'universitaire, des mécanismes réguliers d'information mutuelle et de coordination à tous les niveaux, une meilleure connaissance de la valeur réelle des enseignements et, on y insiste, une planification beaucoup plus précise.

Sur tous ces points, le Comité d'étude sur le statut des collèges a mis de l'avant plusieurs propositions. Les plus importantes sont sans doute la création d'un Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux et d'un Comité de planification stratégique du réseau collégial, tous deux relevant du Conseil des affaires collégiales, mais il y en a également plusieurs autres qui impliquent d'autres institutions; ce que l'on souhaite, par exemple, c'est que soit fortement encouragée "une nouvelle façon de faire, centrée sur un respect renouvelé pour tous les partenaires de l'intérieur et de l'extérieur des collèges et une mise en état d'écoute active de ceux-ci face aux employeurs, aux travailleurs, aux collectivités, aux gouvernements et à leurs collègues des autres secteurs du système d'éducation" (ibid., p. 147). Bien sûr, cette capacité à devenir des partenaires efficaces à l'intérieur d'un vaste ensemble sociétal doit commencer "à la maison, par de fortes et saines relations de travail à l'intérieur de chaque collège et entre tous les collèges" (id.). De même, dans le document d'orientation du ministère de l'Éducation portant sur les cycles intermédiaire et supérieur, on souligne que "le personnel de l'école devrait rencontrer celui

du collège et de l'université de la région, afin d'en arriver à une compréhension mutuelle des programmes de chacun et de faciliter, dans toute la mesure du possible, un passage en douceur des étudiants d'un établissement à l'autre" (Ontario, ME, 1989, p. 23).

4.2 DES ARBRES SANS RACINES

Sur ce point aussi de l'équilibre entre une formation dite "générale" et une formation professionnelle ou spécialisée, ce sont surtout les collèges qui sont sur la sellette; c'est en relation avec la formation donnée dans ces établissements que le débat est actuellement le plus explicite et a pris le plus d'ampleur. Il y a quelques années, c'est plutôt le secondaire qui faisait l'objet de vives critiques, mais la précision des finalités, le renforcement des exigences, la révision et l'enrichissement d'une bonne partie des contenus, la préparation, en collaboration avec les universités, de tout un corpus de cours préuniversitaires et les diverses autres réformes auxquels on a procédé ont abouti à une certaine accalmie de ce côté; pour le moment, on attend les résultats...

Le débat en cours fait ressortir trois dimensions de la fc mation générale. Même si celles-ci sont étroitement interreliées, on peut, pour des raisons de clarté, les distinguer de la façon suivante:

a) Une première dimension se définit par certaines *capacités de base* telles que la capacité de lire, de s'exprimer verbalement, d'écrire, d'effectuer les opérations mathématiques courantes, d'utiliser certains équipements et langages informatiques et, sur un plan un peu différent, d'établir une relation avec d'autres personnes. La maîtrise de ces capacités est inséparable des connaissances et des habiletés intellectuelles dont il sera question ci-après, en c; si, ici aussi bien que dans le discours courant actuel, on en traite séparément, c'est parce que l'on veut souligner d'une façon toute particulière leur caractère d'instruments essentiels pour apprendre et pour communiquer.

b) La seconde dimension évoque le vaste domaine de la maîtrise de *connaissances* sur le monde physique et animal, sur l'être humain — à commencer par soi-même — et sur la société. On pense à un certain nombre de concepts de base, d'oeuvres et de faits reconnus comme significatifs et qui font partie, sous une forme plus ou moins codifiée, de la matière de disciplines ou de champs d'études tels que l'histoire, la philosophie, la littérature, la sociologie, la physique ou la biologie.

c) Enfin, la troisième dimension concerne la maîtrise de certaines ***habiletés intellectuelles***, c'est-à-dire, à un premier niveau, la maîtrise des processus fondamentaux de la pensée que constituent l'appréhension, le raisonnement et le jugement et, à un niveau plus concret, plus appliqué, celle de ces habiletés spécifiques qui consistent à analyser, à comparer, à synthétiser, à demeurer en éveil face à de nouvelles idées, à établir des relations inédites entre des faits ou des situations, à évaluer, etc.

C'est au sujet de la présence et de la profondeur de cette formation générale que l'on s'interroge. Ainsi, par exemple, lors d'une consultation effectuée auprès de 12 groupes de représentants d'employeurs et d'employés, on a "avec unanimité" affirmé qu'elle est faible "chez les jeunes qui sortent des écoles secondaires, des collèges et des universités" (Gill, 1989, p. 3). Par ailleurs, sur un aspect plus précis mais névralgique, une enquête réalisée par une association de responsables de l'enseignement des langues, l'*Ontario College Heads of Language*, révèle que "presque 40% des étudiants qui font leur entrée dans un collège avec un diplôme de 12^{e} année ont une capacité de lecture du niveau de la 10^{e} année ou d'un niveau inférieur" (Council of Regents, 1990, p. 63). Aussi, comme on le souligne ici et là, on a eu tendance, surtout dans les collèges, à envisager selon une approche fonctionnelle, plutôt que culturelle, l'enseignement des matières générales. L'anglais "commercial", les mathématiques "techniques" et la chimie "appliquée" ont pris la place d'un savoir historique et culturel considéré en lui-même pour ce qu'il apporte comme compréhension de la réalité ou clef pour la saisir.

Un virage majeur est donc nécessaire, comme le signale notamment le Comité d'étude sur le mandat des collèges (voir ibid., p. 24-25, 36-38 et *passim*). Une éducation collégiale appropriée doit, par exemple, dans l'avenir, "accroître la capacité de l'étudiant ou de l'étudiante d'appréhender une information, de raisonner clairement, d'avoir un jugement critique, de communiquer efficacement, d'appliquer ce qu'il a appris et de devenir, dans la société, un citoyen informé et productif" (ibid., p. 24). Elle doit aussi, conformément à une autre facette de la formation générale souhaitée, fournir à l'étudiant "de solides fondements pour un apprentissage continu" (id.).

Si on compare la proportion des jeunes Ontariens et Ontariennes qui terminent une 12^{e}, une 13^{e} ou une 14^{e} année d'étude avec celle d'autres systèmes d'enseignement, on constate que cette proportion est élevée. On veut que cette proportion continue de s'accroître et, en fait, on ne cesse de mettre en place de nouveaux moyens pour qu'il en soit ainsi. Toutefois, c'est ailleurs que se trouvent les problèmes et les défis dont on se

préoccupe en premier lieu depuis quelques années. Ce que l'on cherche, c'est essentiellement, semble-t-il, un nouvel équilibre entre la souplesse et la rigueur — autant dans les programmes que dans les structures —, le maintien d'un sens très aigu de l'adaptation à la conjoncture et un appui sur des bases pédagogiques plus éprouvées, l'autonomie de chaque établissement et une coordination plus permanente et plus substantielle entre tous, une formation professionnelle à la pointe du progrès et une formation humaine enracinée dans une forte tradition culturelle, une action locale inventive et une vision globale qui situe cette action elle-même dans de larges perspectives. De toute évidence, cette recherche s'avère laborieuse et son résultat demeure incertain. C'est cette authenticité sans prétention qui, dans les circonstances, lui confère une bonne part de son intérêt. Cependant, plusieurs des pistes de solution mises de l'avant méritent aussi de retenir l'attention.

CHAPITRE VII

LES ÉTATS-UNIS

INTRODUCTION

Lors du recensement décennal de 1990, la population des 50 États et du District de Columbia, qui constituent le territoire proprement dit des États-Unis, s'élevait à près de 250 millions d'habitants. L'un des constats les plus frappants qui ressort de ce recensement est le caractère de plus en plus multiethnique et multiculturel du pays; ainsi, la proportion des Blancs n'est plus que de 80%, tandis que celle des Noirs a déjà dépassé 12% (soit, avec près de 30 millions de personnes, plus que la totalité de la population canadienne) et celle de l'Asie et de diverses îles du Pacifique commence, avec 2,9%, à devenir significative. En outre, l'analyse des données recueillies révèle que la population d'origine hispanique — dont on retiendra qu'elle peut être blanche, noire ou autre — a plus que doublé en dix ans et atteint maintenant 9% de la population des États-Unis.

Au-delà du 45e parallèle, l'éducation est depuis fort longtemps, et surtout depuis la présidence de Thomas Jefferson (1801-1809), considérée comme indissociable du développement d'une société démocratique. Aussi, celle-ci étant toujours inachevée et, sur un point ou l'autre, menacée, le système concret d'éducation est-il un sujet qui, périodiquement, rebondit au coeur de l'actualité. La plus récente étincelle qui a ravivé le débat date de 1983, alors qu'a été publié le fameux rapport *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education). Ce document, centré sur la situation existant au primaire et au secondaire, a provoqué dans tout le pays un feu roulant d'enquêtes, d'études, de consultations, de propositions et de prises de position, tant au niveau fédéral qu'à l'intérieur de chacun des États[1]. Le Sommet sur l'éducation qui, en septembre 1989, a réuni le président des États-Unis et les gouverneurs de tous les États, la fixation, au début

(1) Il y a quelques années, nous avons donné un aperçu critique de certains aspects de ce vaste débat dans une étude portant sur les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire des États-Unis (voir Réginald Grégoire Inc., 1987).

de 1990, par les mêmes responsables du pays de six objectifs éducatifs nationaux à atteindre d'ici l'an 2000 et les multiples autres initiatives, de tous genres, qui se sont greffées sur ces événements ou ont été réorientées dans leur sillage ont, par la suite, beaucoup élargi les bases et la portée de ces analyses et de ces remises en cause. Au bout du compte, on assiste à l'émergence d'un mouvement qui est de plus en plus fermement dirigé vers l'action et dont la voie la plus connue est sans doute celle qui a comme appellation et comme visée "la restructuration" de l'ensemble du système d'enseignement, autant dans sa substance que dans ses structures.

Le débat déjà évoqué, qui se caractérise par un ton et un contenu extrêmement critiques, et la recherche en cours de solutions dans des voies de plus en plus radicales ont peu à peu dégagé une problématique que l'on peut, en bref, résumer ainsi: la formation que les jeunes Américains et Américaines reçoivent, à travers l'école secondaire et le collège actuels, souffre, dans un nombre très élevé de cas, de graves lacunes en relation avec l'initiation à une culture, l'insertion dans une société démocratique moderne et la préparation au travail. On retiendra aussi, même s'il n'est pas possible ici d'entrer dans plus de détails, que cette triple problématique se situe elle-même dans un contexte politique, social, économique et culturel où les problèmes et les défis, voire les impasses, sont perçus comme étant d'une ampleur inédite.

Tel que déjà mentionné dans l'introduction générale de cette étude, cette monographie traite des composantes et des thèmes retenus en se préoccupant d'abord de l'ensemble de la réalité américaine, mais elle tient aussi compte de la diversité des situations en éclairant cette réalité par des exemples et des précisions tirés de la réalité propre à l'un ou l'autre État, sauf exception l'un des trois suivants: le Massachusetts, le Michigan et la Californie.

Au Québec, le plus connu de ces États est sans doute le Massachusetts. La colonisation de son territoire s'est d'ailleurs faite à peu près au même moment que celle du Québec et sa population actuelle lui est de peu inférieure (environ six millions d'habitants). Aussi, cet État s'est longtemps alimenté à des sources culturelles et religieuses assez semblables; encore aujourd'hui, l'organisation et les orientations de son système d'enseignement sont marquées par une tradition humaniste et une influence religieuse, principalement catholique, plus fortes que dans la plupart des autres États. C'est aussi dans cet État de la Nouvelle-Angleterre, peut-être convient-il de le rappeler, qu'a été ouverte, en 1635, la première "grammar school" et, l'année suivante, fondé le premier établissement

d'enseignement supérieur, devenu, on le sait, la prestigieuse Université Harvard. Le Massachusetts est aussi un État dont la vocation portuaire a joué un rôle de premier plan dans la naissance politique et le développement économique des États-Unis; depuis une vingtaine d'années, il a en outre effectué une percée notable dans le secteur de la recherche appliquée et de la fabrication de nouveaux produits. Dans le passé, tant de Québécois et de Québécoises y ont émigré pour travailler dans ses filatures et ses autres manufactures que le nom de ses principales villes a, encore aujourd'hui, aux oreilles d'un grand nombre d'entre eux, une résonance familière: Boston (578 000 habitants, l'agglomération ayant une population plus que deux fois supérieure), Springfield (150 000 habitants dans une agglomération d'environ 550 000), Worcester (population quasi identique et agglomération d'environ 375 000), New Bedford, Lowell, Fall River, etc.

État du centre-nord, le Michigan a une population de 9 300 000 habitants. Passant au bon moment de la fabrication de ses célèbres chariots de colonisation à celle de l'automobile naissante, pourvu d'un sol fertile et d'un riche sous-sol et desservi par des axes naturels de communications exceptionnels, l'État des Grands Lacs, comme on l'a surnommé, s'est, durant un siècle, distingué par un développement socio-économique soutenu. Cependant, depuis quelques années, en particulier à cause du ralentissement du marché de ses automobiles, il est entré dans une phase difficile. Il a pour capitale Lansing (environ 140 000 habitants) et comme centre urbain principal Détroit (plus d'un million d'habitants, dont une très forte proportion de Noirs, dans une agglomération de plus de quatre millions). On y trouve aussi une ville universitaire renommée, Ann Arbor, siège de l'Université du Michigan, ainsi que Grand Rapids (185 000 habitants dans une agglomération de plus de 600 000) et Warren (145 000 habitants).

Si la population du Massachusetts se rapproche de celle du Québec et celle du Michigan de l'Ontario, celle de la Californie, pour sa part, avec tout près de 30 millions d'habitants lors du recensement de 1990, dépasse la population du Canada tout entier. Non seulement la Californie est l'État le plus populeux des États-Unis, mais aussi, probablement, celui où le caractère multiethnique et multiculturel de la population s'affirme aujourd'hui avec le plus de netteté; peut-être a-t-on même déjà atteint une masse critique. En toute hypothèse, on prévoit que, d'ici une dizaine d'années tout au plus, la majorité de la population sera composée de personnes appartenant à des minorités ethniques. L'un des chefs de file mondiaux en électronique, la Californie est aussi bien connue par ses fruits, ses pêcheries, son pétrole, ses industries, notamment l'aéronautique, et l'ampleur, autant que

la diversité, de ses services, qui emploient 70% de sa population active. Voisine, malgré la distance qui l'en sépare, de la région la plus peuplée du globe et de centres économiques qui font preuve d'une vitalité peu commune, c'est tout naturellement que la Californie entretient des liens multiples avec l'ensemble des pays du Pacifique. Ses principales villes sont situées sur la côte; ce sont Los Angeles (une ville de 3 353 000 habitants et une agglomération de près de huit millions), San Francisco (732 000 habitants dans une agglomération d'environ trois millions et demi), San Diego (1 007 000 habitants, l'agglomération en ayant le double) et San Jose (738 000 habitants dans une agglomération d'environ 1 300 000). La capitale est Sacramento (environ 300 000 habitants). Plusieurs de ses collèges et universités sont connus dans le monde entier et, depuis quelque temps, ils deviennent de plus en plus attentifs aux réalités de l'Orient. En bref, par beaucoup de ses caractéristiques, la Californie peut être vue, pour le meilleur et pour le pire, comme le prototype d'une société tournée vers l'avenir, et ce autant sur le plan culturel que technologique et économique.

1. L'ORGANISATION GÉNÉRALE

Les systèmes d'enseignement occupent une telle place dans les sociétés avancées d'aujourd'hui et ils commandent un ensemble si complexe et si déterminant de valeurs et d'enjeux que la responsabilité de leur direction et de leur contrôle est, surtout dans un pays où le mode de gouvernement est aussi décentralisé que c'est le cas aux États-Unis, nécessairement diffuse. Dans un premier temps, ce sont les principaux de ces lieux politiques de pouvoir, ou de responsabilité, qui touchent le champ spécifique de cette étude qui seront repérés et brièvement définis. Ce cadre ayant été dégagé, l'attention pourra, dans un deuxième temps, se concentrer sur l'identification des cheminements d'études que l'on y trouve et une description sommaire de ce qui les caractérise.

1.1 LES LIEUX POLITIQUES DE RESPONSABILITÉ

Lorsqu'on s'applique à comprendre de l'intérieur l'organisation et le fonctionnement du système d'enseignement des États-Unis, on découvre que celui-ci entretient des relations formelles d'une certaine importance avec cinq assises territoriales, politiques et administratives. Cette situation ressort même avec une clarté particulière si la coupe du système étudié est celle qui concerne les 12^{e}, 13^{e} et 14^{e} années de scolarité.

Les États

On remarque tout d'abord que, dans le domaine de l'éducation, c'est au niveau des ***États*** que réside le centre du pouvoir. Chacun d'entre eux (ainsi que, selon des modalités spéciales, le District de Columbia) dispose d'une législation et de structures qui couvrent toutes les composantes d'un système d'enseignement qui lui est propre. Ainsi, chacun des États que nous avons décidé de retenir en priorité pour illustrer nos propos — soit, tel que déjà mentionné, le Massachusetts, le Michigan et la Californie — possède un "département" de l'Éducation; dans les trois cas également, le champ d'action de cet organe administratif s'étend à l'ensemble du système d'enseignement, public et privé. Pour tout le reste, les différences sont aussi nombreuses que les ressemblances. Au Massachusetts, par exemple, fait plutôt rare et d'ailleurs récent (il date du 1er septembre 1991), le département de l'Éducation relève directement d'un ou d'une Secrétaire à l'Éducation qui est membre du Cabinet. D'autre part, dans les trois États, existe un Conseil de l'Éducation (*State Board of Education*), mais, sous une dénomination identique, se cachent, en fait, des entités très différentes:

— Au Massachusetts, ce conseil, dont les membres sont nommés par le Gouverneur, n'assume la responsabilité que de l'enseignement primaire et secondaire et a comme premier fonctionnaire un "Commissioner", qu'il choisit.

— Au Michigan, le même conseil est composé de huit membres élus par la population pour huit ans, d'un "Superintendant of Public Instruction" qu'il choisit et, *ex officio*, du Gouverneur et il dispose de pouvoirs qui couvrent l'ensemble du système d'enseignement de l'État, public et privé.

— Enfin, en Californie, l'étendue des responsabilités du Conseil de l'Éducation se rapproche de celui du Michigan, mais, cette fois, c'est le "Superintendant of Public Instruction" qui est élu au suffrage universel à tous les quatre ans, alors que les autres membres sont nommés par le Gouverneur ou, en majorité, par divers autres organismes.

Dans les trois cas, les pouvoirs du Conseil de la formation professionnelle (*Board of Vocational Education*), dont le gouvernement fédéral exige la création afin de bénéficier de certains fonds fédéraux, ont aussi été confiés au Conseil de l'Éducation de l'État.

En outre, au Massachusetts, en parallèle avec le Conseil de l'Éducation, la législature a créé un Conseil pour l'enseignement supérieur (*Higher Education Coordinating Council*), présidé par le Secrétaire à l'Éducation et placé sous la responsabilité administrative d'un "chancelier" nommé par le Secrétaire à l'Éducation à partir d'une liste de trois propositions du Conseil. Pour assurer la coordination des

politiques entre les deux conseils, la loi prévoit la création d'un comité conjoint (*Committee on Educational Policy*) comprenant des membres de chacun; ce comité doit, en principe, se réunir au moins quatre fois par année. Ces structures ont comme préoccupation centrale l'enseignement public, mais elles assument aussi, selon des modalités particulières, certaines responsabilités face à l'enseignement privé.

Au Michigan, il existe, depuis le 19e siècle, une forte tradition d'autonomie locale. Aussi, pour l'essentiel, les pouvoirs sont-ils d'abord répartis entre les deux chambres de l'État et les districts scolaires ou les établissements d'enseignement eux-mêmes. Tous les autres organismes, quel que soit leur statut, n'ont que des pouvoirs très limités; leur rôle est, dans l'ensemble, beaucoup plus consultatif ou, parfois, incitatif que directif. Chaque université, comme chaque collège communautaire, possède son propre conseil d'administration. Les membres des conseils d'administration des collèges communautaires sont même élus par la population de la région où chaque collège est établi. La quasi-totalité des membres des conseils d'administration de l'Université Wayne, de l'Université du Michigan et de l'Université d'État du Michigan, toutes trois publiques, sont également élus par la population. Lorsqu'il doit formuler des propositions concernant les collèges communautaires, le Conseil de l'Éducation de l'État peut s'appuyer sur un Conseil des collèges communautaires prévu dans la Constitution de l'État. C'est toutefois lui-même qui en nomme les membres, qui sont d'abord considérés comme des représentants de la population, et non des collèges.

En Californie, en dehors du Conseil de l'Éducation, de qui relève directement l'enseignement primaire et secondaire et, plus indirectement, l'ensemble du système d'enseignement public et privé, coexiste tout un réseau de conseils et de commissions. Pour l'enseignement postsecondaire, le plus influent de ces organes est la Commission de l'enseignement postsecondaire (*California Postsecondary Education Commission*). Sur plusieurs points, le rôle de cette commission est surtout consultatif auprès du Gouverneur, des deux chambres de la législature et des établissements eux-mêmes, mais c'est à elle que revient, en priorité, la tâche de tenir à jour un recueil de données sur l'activité des établissements, autant privés que publics. De plus, on a confié à cette commission des pouvoirs précis; elle "dispose, par exemple, de l'autorité nécessaire pour étudier les budgets des établissements, émettre un avis sur l'opportunité d'ouvrir de nouveaux "campus" et de louer des locaux à cette fin et pour procéder à l'étude de toutes les propositions de nouveaux programmes soumises par un établissement public" (McGuinness, 1988, p. 121). L'action

de cette commission s'appuie sur une planification d'envergure, dont les bases ont été établies à la fin des années 1950 et qui, malgré tous les aléas, a été continue depuis. Cette commission est également soutenue et alimentée par cinq conseils très actifs représentant les quatre "segments" reconnus du système californien de l'enseignement postsecondaire: l'Université de Californie, l'Université d'État de Californie, les collèges communautaires et l'enseignement postsecondaire privé (représenté par deux conseils: un pour les établissements d'enseignement supérieur non considérés comme universitaires et un pour les autres établissements d'enseignement supérieur, sauf les collèges communautaires) . Chacun de ces conseils possède d'ailleurs aussi, en propre, de nombreux et importants pouvoirs.

En Californie, mais également au Massachusetts et au Michigan, divers autres comités, commissions et organismes interviennent sur un aspect ou l'autre du système d'enseignement ou du fonctionnement des établissements. Parmi les plus importants, figurent ceux qui s'occupent des prêts et des bourses aux étudiants et aux étudiantes.

Le gouvernement fédéral

Au-delà des États mais avec leur collaboration, le ***gouvernement fédéral*** est aussi présent par de multiples programmes. Sa contribution aux dépenses de l'enseignement public primaire et secondaire s'élève à plus ou moins 10% des dépenses consacrées à l'enseignement, avec des pointes se situant autour de 15%, ou même à un peu plus, dans certaines zones urbaines très défavorisées. La contribution du gouvernement de Washington au financement de l'enseignement supérieur est plus difficile à cerner, mais elle est unanimement jugée significative; elle se manifeste notamment par le biais de subventions à la recherche, à l'innovation et à la formation professionnelle ainsi que de plusieurs programmes de prêts et de bourses aux étudiants (les *Pell Grants*, les *Stafford Loans* et les *Perkins Loans* en particulier) ou autres (tel celui d'environ 600 millions de dollars qui assure une partie de la rémunération des étudiants et des étudiantes qui travaillent à temps partiel dans un service d'un établissement collégial ou universitaire).

Déjà, au 19^{e} siècle, par les lois Morrill de 1862 et de 1890, qui ont permis la création et le développement de plusieurs "colleges" publics, et au 20^{e} par l'aide substantielle qu'il a accordée aux vétérans des deux guerres mondiales et de la Guerre de Corée, le gouvernement fédéral a démontré son intérêt pour l'éducation, mais c'est surtout à la faveur des grandes lois des années 1960 (entre autres, celles sur la formation

professionnelle en 1963, sur les droits civiques en 1964 et, en 1965, sur l'enseignement primaire et secondaire, puis sur l'enseignement supérieur) et des nombreuses autres qui les ont suivies jusqu'à ce jour, en vue d'instaurer plus de justice sociale et d'égaliser les chances de tous les citoyens, indépendamment de la race, du sexe, de la langue, du handicap ou du lieu de résidence (voir, sur ce point, Buila, p. 276 et 300), qu'il s'est imposé comme un partenaire désormais indispensable et incontournable dans le façonnement du système d'enseignement du pays. D'ailleurs, depuis 1980 (en vertu d'une loi du Congrès de 1979), l'éducation relève, à Washington, d'un département ministériel qui a le même statut que les autres départements du gouvernement fédéral américain.

La municipalité, le comté et le district scolaire

Si on effectue maintenant un retour vers les États, on peut identifier en leur sein, en dehors des établissements eux-mêmes, trois lieux bien précis de responsabilité: la ***municipalité*** (connue sous plusieurs appellations: *Town, City, Borough, Village,* etc.), le ***comté*** (*County* dans 95% des cas et appellation équivalente dans les autres) et le ***district scolaire*** (*School District* ou *Local Education Agency*). Chacune de ces divisons territoriales est administrée par un conseil dont les membres sont, soit en totalité, soit en partie, parfois nommés par une ou plusieurs instances, mais, la plupart du temps, élus directement par la population. Parmi les pouvoirs dont disposent ces conseils, on trouve, quasi toujours, celui de lever des taxes. On compte aux États-Unis plus de 20 000 municipalités, environ 3 100 comtés et autour de 15 000 districts scolaires. À l'intérieur de chacun de ces réseaux, la population des unités composantes varie d'une centaine de personnes à peine à quelques millions.

Ces entités territoriales et administratives s'agencent et se recoupent entre elles comme les pièces d'une courtepointe. Ainsi, dans certains cas, le comté se confond avec une municipalité, une ville par exemple, tandis que, dans d'autres, il inclut plusieurs villes, même importantes. La situation n'est guère différente pour les districts scolaires: ici, le territoire d'un district scolaire est identique à celui d'un comté ou d'une municipalité et, là, un comté est subdivisé en plusieurs districts scolaires. Il arrive aussi que ce soit la municipalité qui assume tous les pouvoirs d'un district scolaire. On ne doit cependant pas confondre les districts scolaires avec les "districts" que l'on retrouve à l'intérieur de certaines grandes villes, à New-York par exemple; ceux-ci ne disposent que de pouvoirs délégués limités et sont rattachés à un district scolaire ou à une entité qui en fait fonction. Selon les régions du pays, la municipalité, le comté et le district scolaire détiennent un

statut et jouent un rôle qui peuvent s'avérer très différents. Ainsi, dans les six États de la Nouvelle-Angleterre, les comtés ont une importance politique et administrative sensiblement moindre que dans la plupart des autres États, tandis que les municipalités sont, depuis toujours, à l'avant-scène. Par ailleurs, dans les États du Sud et de l'Ouest, le comté est souvent le siège de pouvoirs relativement importants et, en conséquence, intervient directement dans de nombreux domaines, y compris l'éducation.

En 1980, le nombre de comtés était de 14 au Massachusetts, de 83 au Michigan et de 58 en Californie, tandis que le nombre de districts scolaires dans ces mêmes États était respectivement, en 1988-1989, de 359, 561 et 1077 (voir NCES, 1991, p. 97). Au Michigan, un grand nombre des 561 districts scolaires sont cependant regroupés à l'intérieur de 57 districts scolaires intermédiaires, dont les frontières sont, sauf exception, identiques à celles de comtés; ces regroupements servent de plaque tournante pour le partage de certains coûts et services.

1.2 LES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES

1.2.1 Avant la douzième année

Dans tous les États, la durée normale des études primaires et secondaires est de 12 ans. De même, dans le cours ordinaire des choses, on prend pour acquis que, dans l'ensemble des États-Unis, la fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans et que l'enseignement primaire s'étend sur huit ans et l'enseignement secondaire sur quatre ans. Toutefois, lorsqu'on regarde de plus près les dispositions légales et réglementaires de chacun des États, on s'aperçoit que, dans plusieurs d'entre eux, la fréquentation n'est obligatoire qu'à partir de 7 ans et que, dans quelques autres, elle l'est à partir de 5 ans déjà ou de 8 ans seulement. De même, que l'on se reporte à la réalité observable ou aux dispositions légales, on constate, comme le signale le tableau 17, que la répartition, selon les types d'études ou d'écoles, des 12 ans de scolarité mentionnés ci-haut est très variable selon les États, voire selon les districts scolaires. En effet, dans un bon nombre de districts, l'école primaire (*Primary* ou *Elementary*) n'a qu'une durée de six ans, tandis que, dans d'autres, celle-ci est plutôt de quatre ans ou, quoique plus rarement, de cinq ans.

TABLEAU 17

VUE D'ENSEMBLE DES CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES AU COURS DE LA 12e À LA 14e ANNÉE DE SCOLARITÉ
ÉTATS-UNIS

ANNÉE DE SCOLARITÉ	CHEMINEMENTS D'ÉTUDES POSSIBLES
AVANT LA 12e ANNÉE	• ***Études primaires***: quatre, cinq, six ou huit ans, selon l'État ou le district scolaire. En outre, fréquentation d'une maternelle (*Kindergarten*) durant au moins un an. • ***Études secondaires***: le plus souvent, les trois premières années d'un cycle de quatre ans. Dans les autres cas, les cinq premières années d'un cycle de six ans, de deux cycles de trois ans ou d'un cycle de deux ans suivi d'un autre de quatre ans. • Entre l'école primaire (*Elementary* ou *Primary*) de quatre à six ans et l'école secondaire (*High School*) de quatre ans, existe une ***école moyenne*** (*Middle School*) de quatre ans, de trois ans ou de deux ans. • Aussi, en 10e ou en 11e année, ou même à un stade antérieur, possibilité d'études préparatoires à un métier ou à une occupation particulière dans une ***école technique ou de métiers*** (*Technical School, Trade School* ou l'équivalent), le plus souvent une école privée et à but lucratif, mais pas toujours.
12e ANNÉE	1. ***École secondaire***: dernière année. Comprend diverses voies de formation générale ou professionnelle et de multiples combinaisons possibles entre elles comme à l'intérieur de chacune. 2. ***École technique ou de métiers***: début ou suite.
13e ANNÉE	1. ***École technique ou de métiers***: début, suite ou fin. 2. ***Collège communautaire***: 1re année d'un cours général ou professionnel d'une durée habituelle de deux ans dans le premier cas et de plus ou moins un an dans le second. 3. ***Collège universitaire***: 1re année d'un cours de quatre ans conduisant généralement à un baccalauréat.
14e ANNÉE	1. ***École technique ou de métiers***: suite ou fin. 2. ***Collège communautaire***: 2e et, habituellement, dernière année. 3. ***Collège universitaire***: 2e année.
APRÈS LA 14e ANNÉE	• Poursuite d'études dans une ***école supérieure professionnelle*** (rattachée, le plus souvent, à une université) ou dans un collège universitaire et, dans ce dernier cas, après l'obtention d'un baccalauréat, dans une ***université***.

Pour faire suite à cette école primaire de quatre à six ans, des districts scolaires, en nombre croissant depuis quelques années, ont mis en place une école moyenne (*Middle School*) qui, compte tenu de la durée de celle qui la précède, s'étend sur quatre, trois ou deux ans. Au-delà d'une école primaire de huit ans ou d'une combinaison école primaire et école moyenne de 6 ans-2 ans, 5 ans-3 ans ou 4 ans-4 ans, prend généralement place l'école secondaire (*High School*) bien connue de quatre ans (voir, entre autres, NCES, 1989, p. 5 et OCDE, 1990c, p. 129). Par ailleurs, après une école primaire de six ans que ne suit pas une école moyenne, l'aménagement habituel est un cours secondaire d'une égale durée réparti en deux cycles (*Junior* et *Senior*) de 3 ans-3 ans ou de 2 ans-4 ans, tantôt réunis dans une même école et tantôt offerts dans deux écoles différentes (voir, entre autres, NCES, 1989, p. 5 et OCDE, 1990c, p. 129). Enfin, il convient d'ajouter que plus de 95% des enfants de 5 ans fréquentent une maternelle (*Kindergarten*) ou une école primaire; parmi eux, environ deux sur cinq sont inscrits dans un programme à temps complet.

Tel est le schéma de base. Cependant, en consultant le tableau 17, on note qu'un jeune garçon ou une jeune fille peut aussi, à compter de sa 10^{e} année d'étude, se préparer plus rapidement à un métier ou à une occupation particulière en s'inscrivant dans une école technique ou de métiers (connue, le plus souvent, sous l'appellation de *Trade School* ou de *Technical School*). Il sera question plus longuement de ce type d'école, tout comme de l'école secondaire dénommée *High School*, dans les paragraphes qui suivent.

1.2.2 De la douzième à la quatorzième année

Au cours de cette étape de leur parcours scolaire, les jeunes Américains et Américaines peuvent généralement opter, comme le signale le tableau 17, pour l'un ou l'autre des deux cheminements d'études dont il vient tout juste d'être question — soit l'école secondaire (pour une année terminale) ou l'école technique ou de métiers (pour une première ou une autre année) — et, à compter de la 13^{e} année de scolarité, pour l'un ou l'autre des deux nouveaux cheminements d'études que constituent le collège communautaire (*Community College*) ou le collège universitaire (connu généralement en anglais sous le nom de *College* et que nous appelons ainsi en français pour le distinguer clairement de l'établissement proprement universitaire qui se situe au-delà du premier cycle). Nous reviendrons sur la dénomination de ces deux derniers types d'établissements. Dans une cinquième et dernière sous-section, nous dirons également un mot sur l'apprentissage.

A) L'école secondaire

Il y a encore peu de temps, on présentait assez couramment la phase terminale de l'école secondaire, qui est celle qui nous intéresse au premier chef ici, comme comprenant trois voies: préparatoire au collège (*Academic*), principalement le collège universitaire, professionnelle (*Vocational*) et générale (*General*). La première de ces voies mettait l'accent sur les disciplines de base devenues traditionnelles, la seconde sur une préparation, plutôt sommaire dans un bon nombre de cas, à un métier et la troisième sur rien de bien précis, l'élève pouvant, en pratique, composer son propre menu de cours à peu près comme il l'entendait. À partir de 1983 surtout, l'ensemble de ces voies a fait l'objet de critiques extrêmement vives, la plus directement visée étant toutefois la troisième[1].

Depuis, les changements ont été nombreux, sinon toujours profonds et efficaces. Rares sont, aux États-Unis, les écoles secondaires où, au cours des six à huit dernières années, on n'a pas apporté de modifications significatives dans les contenus des programmes et les exigences requises pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. On a, entre autres:

— augmenté le nombre de cours obligatoires pour tous dans les matières de base;

— fixé des règles plus strictes concernant la composition, par les élèves eux-mêmes, de leur menu de cours;

— imposé des manuels plus exigeants;

— accru la place accordée à l'écrit dans plusieurs matières;

— revalorisé les travaux individuels;

— attiré l'attention sur le développement nécessaire de l'ensemble des habiletés intellectuelles;

(1) Autour de 1980, la proportion des jeunes engagés dans la voie préparatoire à l'entrée dans un collège universitaire oscillait entre 35% et 40% et elle était de plus ou moins 20% dans la voie professionnelle et d'environ 40% dans la voie générale (voir, entre autres, National Commission on Excellence in Education, 1983, p. 18 et Ravitch, 1985, p. 277). Depuis, la proportion des jeunes optant pour une voie générale a sûrement diminué, sensiblement même dans certains endroits. Cependant, pour le passé comme pour le présent, toute statistique précise demeure sujette à discussion. En effet, il n'existe pas de règles établissant une démarcation claire entre les voies, surtout entre les voies professionnelle et générale. Un élève ne s'inscrit pas d'abord dans une voie, mais à des cours; c'est seulement en analysant après coup ces choix que l'on peut reconstituer des "voies" plus typiques.

— diversifié les modes d'évaluation des apprentissages et accordé plus de place à des travaux d'une certains longueur, à la présentation de portfolios, à la "démonstration" concrète, par des moyens divers, d'une maîtrise de connaissances et d'habiletés, etc.

On a adopté des dizaines d'autres mesures ou lancé à titre expérimental des centaines d'autres projets, et tout indique qu'il y aura encore davantage de tels projets et mesures au cours des prochaines années. En ce moment, l'une des innovations les plus proches de notre propos à laquelle on accorde une attention toute particulière est sans doute celle connue sous le nom de "Tech prep" ou "2 + 2" (dont la traduction québécoise pourrait être *Programme de formation professionnelle continue secondaire-collégial).* Le réaménagement proposé — et déjà mis en oeuvre en divers endroits — consiste, pour l'essentiel, à permettre à un jeune garçon ou à une jeune fille d'amorcer, dès sa 11e année, une formation dans une spécialité professionnelle et de la poursuivre de façon systématique, concurremment avec l'acquisition d'une formation générale, au cours de sa dernière année au secondaire et de deux ans dans un collège communautaire.

Ces prises de conscience et expérimentations ont eu pour effet de faire ressortir le porte-à-faux de la voie générale et de réduire le nombre de jeunes qui s'y dirigent. De plus en plus, on a tendance à parler de deux voies seulement: une première, centrée sur l'approfondissement de disciplines de base et menant ultérieurement à des études universitaires de premier cycle, et une seconde, de formation professionnelle conduisant directement sur le marché du travail ou vers des études professionnelles plus poussées dans un collège communautaire ou un autre type d'établissement. Un nombre croissant d'organismes scolaires et d'associations professionnelles souhaitent ouvertement la disparition complète de la troisième voie.

Chez nos voisins du Sud, la 12e année régulière d'étude, dont le terme normal est un diplôme d'études secondaires, se donne dans environ 25 000 écoles secondaires. De 25% à 30% de ces écoles sont privées et les autres publiques. La proportion des jeunes qui fréquentent une école privée est cependant beaucoup moindre que ces pourcentages pourraient le laisser croire: elle est d'au plus 12%, car, dans la plupart des cas, les écoles privées sont plus petites que les écoles publiques. La majorité des écoles privées dépendent d'un groupe religieux, quoique le lien de dépendance reliant l'école et un tel groupe et les modalités qui les concrétisent soient très variables; ce sont les catholiques qui contrôlent le plus grand nombre d'écoles. On associe facilement écoles secondaires privées et écoles sans but lucratif, mais il importe de noter qu'il existe quelques dizaines

d'écoles secondaires privées à but lucratif; d'habitude, ces écoles, dont le nombre tend à augmenter, mettent l'accent sur la préparation à l'entrée dans un programme d'études universitaires. Quant aux écoles publiques, elles dépendent d'un district scolaire et leur fréquentation est toujours gratuite. Leur financement est assuré par une ou plusieurs taxes locales, le gouvernement fédéral et l'État au sein duquel elles sont situées. C'est ainsi, par exemple, que la part de l'État du Michigan dans les dépenses des écoles primaires et secondaires publiques relevant de sa juridiction est d'environ 44%, soit un pourcentage qui est identique à celui de la moyenne nationale en 1986-1987 (voir NCES, 1989, p. 41).

Dans une forte proportion de ces 25 000 écoles, l'organisation pédagogique et la gamme des cours offerts sont telles que les élèves se répartissent, en pratique, selon les trois voies déjà décrites. Toutefois, ces écoles ne sont pas, loin de là, conçues et réalisées selon un modèle unique. Les faits suivants, entre autres, méritent de retenir l'attention:

a) Au moins 2 000 écoles secondaires privées (à but lucratif ou sans but lucratif) — et possiblement, en ce moment, plusieurs centaines de plus — n'offrent, à toutes fins utiles, que la première voie, préparatoire à des études disciplinaires ou professionnelles plus avancées. Les faits, d'ailleurs, confirment les orientations affichées: plus de 90% des finissants et des finissantes de ces écoles poursuivent, dès l'année suivante, des études dans un collège, habituellement un collège universitaire.

b) Environ 225 autres écoles ont, dans une voie professionnelle, la même préoccupation d'exigence et de qualité que les précédentes; ces écoles, le plus souvent publiques, préparent à une ou à quelques spécialités professionnelles bien précises tout en accordant une attention soutenue à une large formation de base. La plupart de ces écoles jouissent d'une réputation qui dépasse la région immédiate où elles sont situées.

c) Plus de 2 000 autres écoles secondaires jouent un rôle particulier en formation professionnelle en recevant tous les élèves d'un district scolaire ou d'un comté qui veulent s'inscrire à certaines des spécialités professionnelles qu'offrent ce district ou ce comté. La principale différence entre ce type d'écoles et le précédent est que les spécialités y sont beaucoup plus nombreuses et moins nettement affirmées. Le nombre de telles écoles est difficile à dénombrer avec précision; tout dépend de ce que l'on entend par cours et par spécialité ayant un caractère "professionnel". Le

développement de telles écoles va de pair avec celui d'autres écoles publiques, dont le nombre est encore plus élevé, qui mettent l'accent sur des cours disciplinaires ou généraux, sans toutefois s'y limiter.

d) Enfin, vers 1988, il existait environ 1 400 centres régionaux où on n'offrait, selon des modalités très souples, *que des cours dits de formation professionnelle* (voir Cantor, 1989, p. 76). En Californie, de tels centres existent depuis environ 25 ans. Ils sont ouverts aux jeunes et aux adultes, mais, tout au moins en 1983-1984, environ 70% des 139 000 personnes qui suivaient des cours dans l'un ou l'autre des quelque 65 centres de l'État fréquentaient en même temps, dans une autre école secondaire, une classe régulière de 11^{e} ou de 12^{e} année (voir id.). L'un des traits marquants de ces centres est que la participation y est volontaire et libre; un certain nombre de jeunes s'y rendent même le soir ou en fin de semaine, en dehors et en plus d'un horaire en principe déjà complet dans une école secondaire. D'une manière générale, on fréquente un tel centre, semble-t-il, en vue de se préparer à court terme à un emploi déterminé, tout en se soumettant à toutes les exigences requises pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

B) L'école technique ou de métiers

Depuis près d'un siècle et, surtout, depuis la fin de la Première Guerre mondiale, la voie royale que favorise de mille manières, pour tous les jeunes, le système d'enseignement américain est l'obtention, dans une *High School*, d'un diplôme de 12^{e} année. Cependant, les écoles qui, depuis le 18^{e} siècle, ou même avant, préparent directement à l'exercice d'un métier sans se préoccuper d'un tel diplôme n'ont pas, pour autant, disparu. Bien au contraire, après avoir vécu une période d'expansion après la Première Guerre mondiale, elles ont eu tendance, de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à ces dernières années, à se multiplier encore dans des domaines comme la coiffure et l'esthétique, la vente, la conduite d'avions, les techniques de bureau, la comptabilité, l'informatique, l'électronique, le tourisme et les professions paramédicales. Si on assiste maintenant à un net tassement de leur nombre, c'est sans doute surtout parce que les règles et normes qui président à l'accréditation de celles d'entre elles qui sont privées — ce qui est le cas de la plupart, comme on le verra — par des associations indépendantes bien organisées ou qui régissent les permis qu'elles doivent obtenir des États sont devenues beaucoup plus strictes et que les coûts croissants d'opération obligent à charger aux étudiants et aux étudiantes des droits de sc larité jugés trop élevés.

On classe habituellement ces écoles dans l'enseignement postsecondaire, mais, tel que déjà signalé, cela ne signifie nullement que l'on y entre seulement après avoir obtenu un diplôme de 12e année. Par ailleurs, on distingue aussi avec soin le "postsecondaire" du "supérieur"; les écoles techniques ou de métiers font vraiment partie d'une catégorie à part, à la charnière du secondaire et du collégial: elles sont un peu plus proches tantôt de l'un, tantôt de l'autre. Leur regroupement inclut un certain nombre d'écoles par correspondance (de 60 à 80), mais pas les écoles d'entreprises, qui remplissent un tout autre rôle. Les écoles techniques ou de métiers offrent habituellement un ensemble de cours d'une durée "de quelques semaines à deux ans" (Cardozier, 1987, p. 21). Une forte proportion d'entre elles sont très proches des besoins locaux du marché du travail; l'un de leurs principaux objectifs est d'ailleurs de préparer à des emplois immédiatement disponibles. Aussi, comme elles promettent un gagne-pain à brève échéance, c'est dans les milieux les plus pauvres qu'elles recrutent le plus facilement.

En 1989-1990, le nombre de ces écoles s'élevait, pour l'ensemble du pays, à 7 071 (voir NCES, 1991, p. 324). Environ 92% d'entre elles étaient privées et, parmi celles-ci, 80% se définissaient comme étant à but lucratif. La même année, au Massachusetts, au Michigan et en Californie, leur nombre était respectivement de 177, 314 et 916 (voir Chronicle of Higher Education, 1991, p. 65, 68 et 42); parmi ces écoles, la proportion de celles ayant un statut privé était un peu inférieure à la moyenne nationale au Massachusetts (89,8%), mais la dépassait en Californie (96%) et encore davantage au Michigan (98,4%). C'est aussi au Massachusetts que la proportion des écoles privées sans but lucratif était la plus élevée (34,6%); elle était de 17,5% au Michigan et de 21,3% en Californie (voir NCES, 1991, p. 324).

C) Le collège communautaire

Dans son passé comme dans son présent, le collège communautaire se présente comme "un manteau de plusieurs couleurs" (Vaughan, 1985, p. 1). Il y a un siècle environ, il a fait son apparition autant sous la forme de collèges privés de deux ans pour jeunes filles (voir Cardozier, 1987, p. 8) et d'un "junior college" instauré au sein de la toute nouvelle Université de Chicago qu'à la faveur d'une réorientation de tel collège privé du Missouri et d'un prolongement de deux ans de telle école secondaire publique de l'Illinois (voir ibid., p. 4). Puis, à partir de la loi californienne de 1907 autorisant les écoles secondaires de l'État à offrir les deux premières années de l'enseignement supérieur, il a stabilisé la première de ses missions.

Par la suite, il a continué sa vie d'Arlequin. Ainsi, dans les années 1930 et 1940, pressé par l'évolution de l'industrie, le retour des vétérans de la Guerre et divers autres facteurs conjoncturaux, il a déplié un autre pan de son costume et s'est affirmé dans le champ de la formation professionnelle et technique (voir Vaughan, 1985, p. 1). C'est de cette période que lui viennent deux de ses multiples noms, ceux de "technical college" et de "technical institute", encore en usage dans quelques endroits, dans le Sud en particulier. Enfin, dans les années 1960, tout en consolidant ses deux premières missions fondamentales — la seconde notamment —, ce "collège du peuple", comme on l'a très tôt appelé, s'est ouvert amplement aux multiples besoins de formation des adultes et aux préoccupations sociales, économiques et culturelles de la "communauté". De l'intérieur de la toujours même institution de base, on a alors vu se déployer au grand jour les figures et les couleurs du "community college".

De ces trois missions fondamentales qui ont progressivement modelé le collège communautaire d'aujourd'hui et le définissent, ce sont les deux premières, à savoir l'initiation aux bases de la formation collégiale traditionnelle et l'acquisition d'une formation professionnelle ou technique reconnue, qui nous intéressent dans cette étude. Ce sont aussi, on le sait, ces missions en autant qu'elles concernent les jeunes.

Les programmes offerts, dans une trentaine de grands domaines ou champs d'études différents (voir, entre autres, NCES, 1989, p. 223 et 237), durent habituellement un ou deux ans, non compris les éventuels cours de rattrapage ou complémentaires. En principe, les jeunes qui aspirent à des études complètes de premier cycle préparent en deux ans un diplôme intermédiaire appelé *Associate Degree*; celui-ci peut être à dominante littéraire, artistique ou, au sens large du terme, "humaniste" (*Associate in Arts*) ou à dominante scientifique (*Associate in Science*). Quant aux autres, ils effectuent, le plus souvent en un an mais aussi parfois en deux ou en trois ans, un programme professionnel ou technique conduisant à un certificat (*Certificate* ou autre *"Award"*) dans une spécialité ou, dans un nombre sans cesse croissant de collèges, à un diplôme à dominante technique ou technologique (*Associate in Applied Science* ou *in Technical Arts*). Le collège communautaire propose une telle formation dans tous les domaines déjà mentionnés lorsqu'il a été question des écoles techniques ou de métiers, de même que dans plusieurs autres (garderie, soudure, horlogerie, imprimerie, mécanique automobile, agriculture, etc.). C'est principalement dans les années 1960 et 1970 que, face à la faiblesse de la formation professionnelle donnée dans les écoles secondaires et à

l'hésitation persistante des collèges universitaires à répondre aux besoins et aux attentes de la société dans un nombre croissant de spécialités, le volet formation professionnelle du collège communautaire a explosé. Ce phénomène a eu comme conséquence que la proportion des étudiants et des étudiantes passant d'un collège communautaire à un collège universitaire a beaucoup diminué (voir, entre autres, Cohen and Brawer, 1989, p. XVI et 53). Un article paru dans l'hebdomadaire *Education Week* cite une étude de 1989 où il ressortirait que le taux de passage du collège communautaire au collège universitaire serait descendu en dessous de 20% (voir le numéro du 27 septembre 1989, p. 2). En Californie, en 1984, il avait même chuté à plus ou moins 10%, au lieu du 60% prévu en 1960 (voir Fountain and Tollefson, 1989, p. 17).

Le pouvoir d'attraction traditionnel des collèges communautaires s'explique notamment par l'absence de droits de scolarité ou, lorsqu'il y en avait, leur niveau peu élevé, leur implantation dans les zones rurales autant que dans les quartiers urbains populeux et à faibles revenus, la souplesse de leurs conditions d'admission, la concentration de leur activité sur l'enseignement et leurs efforts pour utiliser une pédagogie adaptée à une grande diversité de dispositions et de préparations individuelles. Toutefois, si la fréquentation d'un collège communautaire demeure moins coûteuse que celle d'une école technique ou de métiers ou de tout autre collège, il n'y en a plus beaucoup de gratuits. Même en Californie, où le collège communautaire a, depuis ses premières percées, disposé d'un soutien exceptionnel de la part de l'État, des comtés et des districts scolaires, on impose maintenant, depuis 1984, des droits de scolarité; ceux-ci s'étalent pour le moment, selon les collèges, entre 120$ et 200$ américains, mais ils augmentent pratiquement chaque année. Dans les collèges communautaires publics du Michigan, ils sont beaucoup plus élevés et se situent déjà au-delà de 1 000$; au Massachusetts, ils dépassent 1 300$. En 1991-1992, la moyenne nationale serait de 1 022$ (voir Evangelauf, 1991, p. A 30). Dans les collèges communautaires privés, le coût est environ cinq fois plus élevé, soit, en moyenne, de 5 290$ par année (voir id.).

En 1900, on comptait seulement huit collèges communautaires, mais il y en avait déjà 207 en 1921; leur croissance a été quasi continue, leur nombre atteignant 527 en 1950 et passant à 678 en 1960, à 1 091 en 1970 et à 1 231 en 1980. En 1989-1990, comme l'indique le tableau 18, on en a recensé 1 407 dans les 50 États et le District de Columbia. Un peu plus des deux tiers de ces collèges (967) étaient publics; les autres (440) avaient un statut privé, à but lucratif dans certains cas. C'est seulement autour de

1980 que le nombre d'inscrits dans les programmes de formation professionnelle ou technique est devenu aussi élevé que dans les programmes de formation générale (voir Cardozier, 1987, p. 9 et 20). Vers 1987, en Californie, la proportion des inscrits dans un programme de formation professionnelle ou technique avait déjà atteint 60%, selon Cantor (1989, p. 78).

TABLEAU 18

NOMBRE DE COLLÈGES COMMUNAUTAIRES ET DE COLLÈGES UNIVERSITAIRES, PUBLICS OU PRIVÉS
ÉTATS-UNIS ET TROIS ÉTATS. 1989-1990

TYPE D'ÉTABLISSEMENT ET STATUT	ÉTATS-UNIS	MASSACHUSETTS	MICHIGAN	CALIFORNIE
COLLÈGE COMMUNAUTAIRE				
• Public	967	16 (1)	29	107
• Privé	440	16	5	32
TOTAL	1 407	32	34	139
COLLÈGE UNIVERSITAIRE				
• Public	587	14 (2)	15	31 (3)
• Privé	1 532	71	48	140
TOTAL	2 119	85	63	171
TOUS LES COLLÈGES				
• Publics	1 554	30	44	138
• Privés	1 972	87	53	172
GRAND TOTAL	3 526	117	97	310

Sources: NCES, 1991, p. 230 et Chronicle of Higher Education, 1991, p. 4.

(1) En 1991-1992, il n'y en a plus que 15 (voir Blumenstyk, 1991, p. A 18).

(2) Dont cinq sont maintenant intégrés à l'intérieur de l'Université du Massachusetts, dans autant de "campus" (voir id.).

(3) Dont neuf font partie de l'Université de Californie et 20 de l'Université d'État de la Californie.

En Californie, et encore plus au Michigan, le nombre de collèges communautaires publics dépasse largement celui des collèges communautaires privés, comme

on peut le voir en se reportant au tableau 18. Il en va autrement au Massachusetts, où le nombre de collèges privés égale, ou même dépasse, celui des collèges publics. Cette situation s'explique en bonne partie par la place que, depuis toujours, l'enseignement privé occupe dans l'ensemble du système d'enseignement du Massachusetts, mais aussi par le fait que les premiers collèges publics n'ont vu le jour dans cet État que dans les années 1960, alors qu'ils sont déjà implantés en Californie depuis 1910 et au Michigan depuis 1914.

Dans les trois États, tous ces collèges possèdent leur propre conseil d'administration. Au Michigan et en Californie, une forte majorité d'entre eux sont aussi, depuis leur création, rattachés à des districts scolaires (qui comprennent souvent plus qu'un district scolaire responsable de l'enseignement primaire et secondaire), mais, au fur et à mesure que le gouvernement des États a accru son aide financière, ces liens se sont distendus. C'est au Michigan que cette aide de l'État est la plus faible, guère plus que 40%; elle varie entre 55% et 75% au Massachusetts, selon les collèges, et dépasse 60% en Californie (voir Fountain and Tollefson, 1989, p. 106, 103 et 20). Au Michigan, en 1987, une taxe locale sur la propriété fournissait encore 25% du budget régulier des collèges communautaires.

D) Le collège universitaire

Deux établissements d'enseignement supérieur sur cinq sont des collèges communautaires; les trois autres sont des collèges universitaires ou, plus exactement, englobent un tel collège, car la majorité d'entre eux sont aussi des lieux où l'on poursuit des études plus avancées. Cette proportion est une moyenne nationale; elle varie considérablement selon les États, comme on peut le constater en consultant le tableau 18: ainsi, en Californie, la proportion des collèges universitaires dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur n'est que de 55% (171 établissements sur 310), alors qu'elle atteint presque 65% au Michigan (63 établissements sur 97) et dépasse 72% au Massachusetts (85 établissements sur 117).

Près des trois quarts de ces collèges universitaires sont privés (voir le tableau 18). Toutefois, comme on le verra dans la section 3, cette proportion n'entretient qu'un rapport lointain avec le nombre réel des inscriptions, qui est beaucoup plus élevé dans les collèges publics que privés. En effet, c'est surtout parmi les collèges privés que l'on retrouve les 40% d'établissements d'enseignement supérieur qui, en 1987, recevaient

moins de 1 000 étudiants ou étudiantes et moins de 5% du total des inscriptions de l'enseignement supérieur (voir NCES, 1989, p. 160).

Les études auxquelles donne accès le collège universitaire supposent, de manière habituelle, la possession d'un diplôme d'études secondaires, s'étendent sur quatre ans et se définissent par un ensemble d'objectifs substantiellement différents de ceux de l'enseignement secondaire. Pour le reste, ce qui caractérise le collège universitaire, c'est plutôt la diversité. Il peut, on le sait déjà, être public ou privé, mais il faut ajouter que ces termes recouvrent des situations multiples. Ainsi, s'il est public, un collège peut relever directement d'un département de l'Éducation d'un État, du département de la Défense ou des Transports du gouvernement fédéral ou, comme en Californie par exemple, d'un organisme créé par l'État mais disposant d'une très large autonomie. S'il est privé, il est probablement sans but lucratif, mais il arrive aussi, de plus en plus fréquemment, qu'il soit à but lucratif. Il peut être étroitement relié à une confession religieuse, mais aussi, sans avoir aucun caractère religieux, promouvoir avec beaucoup de fermeté et de précision un certain nombre de valeurs morales et intellectuelles. D'autres encore n'admettent que des garçons ou, plus fréquemment, que des filles, ne sont fréquentés que par des jeunes d'origine africaine ou hispanique, ont un cachet rural ou urbain très prononcé ou, encore, se distinguent par leurs options pédagogiques, la qualité de leur bibliothèque, la durée de certains de leurs programmes, la place qu'ils accordent aux sports ou le soutien qu'ils apportent à un vaste choix d'activités étudiantes ou para-collégiales. Chaque collège universitaire cherche à s'affirmer comme une entité unique et, au moins sur certains points, supérieure à tous les autres collèges.

Cette diversité imprègne aussi, bien sûr, les programmes d'études et les diplômes qui les coiffent. Non seulement le baccalauréat obtenu peut, selon le collège qui l'a délivré, être de qualité très inégale, mais aussi conclure des études très diversifiées: toutes imprégnées d'un humanisme classique, d'un humanisme essentiellement moderne ou d'aucun humanisme particulier; centrées sur une ou deux disciplines reconnues ou plutôt sur des champs d'études ou des thèmes pluri ou interdisciplinaires; orientées vers une pratique professionnelle spécifique tels que le travail social, l'enseignement ou le journalisme, vers l'entrée dans une école professionnelle ou vers une activité scientifique ou sociale plus large, à définir par la suite avec plus de précision selon les appels et l'évolution de la réalité ou de la conjoncture; etc. Il arrive aussi que, tout en voulant

effectuer des études poussées, on puisse faire l'économie du baccalauréat en entrant dans une école professionnelle après deux ans seulement d'études collégiales.

En 1991-1992, les droits de scolarité pour un étudiant ou une étudiante qui fréquente un établissement de son propre État oscillent entre 1 000$ et 3 000$ américains; ils sont, en moyenne, de 2 137$ (voir Evangelauf, 1991, p. A 30). Dans les collèges privés, ils sont très rarement en dessous de 2 000$ et, dans la majorité des cas, ils se situent entre 6 000$ et 12 000$.

E) L'apprentissage

Sur le territoire américain, ce mode de formation est aussi vieux que la colonisation elle-même et, dans les 50 États d'aujourd'hui, il prépare à plus de 800 occupations professionnelles; les deux tiers de ces occupations se rattachent aux secteurs de la construction et de la production manufacturière (voir Van Erden, 1991, p. 31), mais aussi au domaine de l'électronique et des soins de santé. Malgré ce fait, l'apprentissage ne trouve pas aisément place dans une monographie comme celle-ci. L'une des premières raisons de cette difficulté, c'est qu'il rejoint très peu de jeunes; en effet, l'âge moyen des 300 000 apprentis et apprenties reconnus comme tels est de 29 ans (voir ibid., p. 32). Une autre raison tient à la place qu'occupe l'apprentissage dans la formation des jeunes: il est mal intégré à celle-ci et ne fait corps avec aucun des cheminements proposés. C'est seulement lorsqu'il a terminé sa 12^{e} année et qu'il est déjà sur le marché du travail que l'on invite d'ordinaire un jeune à s'inscrire dans un programme d'apprentissage (voir ibid., p. 31). Cette situation elle-même s'explique sans doute en partie par le fait que c'est le gouvernement fédéral, avec sa propre loi (*National Apprenticeship Act*) et son propre Bureau (rattaché au département du Travail plutôt qu'à celui de l'Éducation), qui assume la responsabilité principale de l'apprentissage, et non les gouvernements des États.

Seulement quelques États, parmi lesquels figure le Michigan, offrent actuellement, dans le cadre de l'école secondaire, des cours spécifiquement orientés vers l'apprentissage. Cependant, depuis cinq ou six ans, au Congrès, dans diverses associations et dans plusieurs milieux intéressés par la formation professionnelle des jeunes, un mouvement d'opinion est en train de prendre forme en vue de modifier sérieusement la situation existante en regard de l'apprentissage. C'est ainsi, par exemple, que, dans certains États, tels l'Alabama et l'Arkansas, on a lancé des expériences d'une certaine importance (voir, entre autres, Harp, 1991) et que la loi fédérale sur la formation

professionnelle de 1990 (*The Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act*) prévoit la réalisation d'une étude approfondie sur "le système dual de formation professionnelle de la République fédérale d'Allemagne, y compris une analyse de l'opportunité, des avantages et des désavantages de l'établissement, aux États-Unis, d'un programme national de formation par l'apprentissage similaire à celui qui existe dans ce pays" (cité par Buzzell, 1991, p. 10).

1.2.3 Après la quatorzième année

Les étudiants et étudiantes qui ont obtenu un *Associate Degree* dans un collège communautaire peuvent s'inscrire dans certains programmes d'un collège universitaire qui les conduiront à un baccalauréat. Quant à ceux qui ont déjà effectué deux ans d'études dans un collège universitaire, deux choix majeurs s'offrent à eux: préparer un baccalauréat au cours des deux années qui suivent ou, si les conditions d'admission le permettent, passer immédiatement, ou le plus tôt possible, dans une école supérieure professionnelle. Il existe, à l'intérieur ou à l'extérieur des universités, une grande variété de telles écoles: en droit, en médecine, en théologie, en éducation, en génie, en agriculture, en administration publique, en arts, etc.

2. L'AMÉNAGEMENT CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE

Si l'on veut réfléchir sur la multiplicité des contenus qui sont susceptibles d'être inclus dans un curriculum, les mille agencements que l'on peut en proposer et les cent méthodes pédagogiques auxquelles on peut faire appel pour les transmettre, on ne peut ignorer l'étendue et la richesse de l'expérience américaine. Les limites de cette monographie ne permettent cependant pas de faire le tour d'un tel jardin. Force est de s'en tenir à quelques questions plus fondamentales et à l'un ou l'autre aspect auquel l'actualité a conféré un relief particulier en relation avec les 12^{e} à 14^{e} années d'étude du système d'enseignement. Dans cet esprit, si l'on veut bien se rappeler les orientations convenues à l'origine de cette étude, six thèmes s'imposent quasi naturellement à l'attention: la formation générale, la formation professionnelle, la pédagogie, les diplômes, les tests et l'accréditation des établissements et des programmes.

2.1 LA FORMATION GÉNÉRALE

La question de la formation générale des jeunes qui atteignent la fin de leurs études secondaires ou poursuivent des études postsecondaires fait l'objet, depuis le milieu des années 1940, d'un débat qui, d'une vague à l'autre, a fini par prendre de très vastes proportions. Au cours des années 1980, les descriptions précises et répétées de la situation, surtout au secondaire, que l'on a publiées ont dessillé les yeux des plus incrédules. En conséquence, tous les États, sans aucune exception, ont adopté de nombreuses mesures spécifiques, souvent d'envergure. Nous avons déjà attiré l'attention sur les unes et les autres. L'exemple de la Californie, où les organes responsables de chacun des quatre réseaux d'établissements postsecondaires ont accordé à la formation générale une certaine priorité tout au long des années 1980 (voir, entre autres, Condren, 1988, p. 105-109 et OCDE, 1990a, p. 175), démontre que cette question demeure également un sujet d'inquiétude dans les catégories d'établissements autres que l'école secondaire.

En bref, on peut considérer que le débat qui nous touche dans cette étude se présente actuellement, aux États-Unis, sous quatre aspects:

a) Dans les dernières années du secondaire, ce qui est en cause, c'est la maîtrise de connaissances concernant la langue (parlée et écrite), les mathématiques, la vie en société et le monde naturel, ainsi que l'intégration de valeurs sur la personne, la société et le monde qui, dans un cas comme dans l'autre, soient considérées comme assurant *les bases* d'une capacité personnelle d'effectuer des choix pertinents et de poursuivre les apprentissages requis par la vie.

b) Dans le cadre collégial, le premier défi consiste à soutenir une spécialisation dans une discipline, un champ d'études ou un métier, tout en s'assurant que l'histoire, les concepts, les méthodes, la valeur et les limites de cette discipline, de ce champ d'études ou de ce métier sont envisagés selon d'assez larges perspectives.

c) La culture générale permet au jeune garçon et à la jeune fille de se poser comme êtres humains dans une société et de se donner de premiers moyens de communication et d'action, mais, au-delà, elle est aussi ouverture plus gratuite à une large expérience humaine, dont la philosophie, l'histoire, la littérature, les langues étrangères et de multiples oeuvres ou produits de l'activité humaine contiennent de riches codifications et expressions. Le troisième aspect du débat relatif à la formation générale concerne la

place à accorder, dans les établissements d'enseignement, à cette expérience de l'humanité et, point plus difficile encore, la part ou les dimensions de cette expérience humaine auxquelles il convient d'accorder une attention prioritaire.

d) Le quatrième aspect a longtemps été discuté, parfois même assez vivement, en même temps que les trois précédents, mais, depuis quelques années, on a tendance à l'aborder séparément, presque comme s'il s'agissait d'une composante distincte de la formation générale: il concerne, on l'aura sans doute deviné, le développement des habiletés intellectuelles. L'affirmation voulant que la formation générale se définisse, entre autres, sinon principalement, par une capacité de saisir la réalité, de raisonner, de porter des jugements et, plus spécifiquement encore, de "résoudre des problèmes", d'avoir "une pensée critique" et d'être, en toutes circonstances, "créateur" constitue le *nec plus ultra* du discours actuel sur la formation générale. Très rares sont les textes récents qui ne contiennent pas au moins quelques passages sur le sujet.

L'importance de chacun de ces quatre aspects fait largement consensus. Aussi, il y a fort peu de personnes qui se demandent encore si la situation relative à la formation générale chez les jeunes est satisfaisante; à la quasi-unanimité, on juge qu'elle ne l'est pas. La plupart des éducateurs et des éducatrices en vue sont même profondément inquiets. Si le débat se poursuit, c'est que les réformes jugées souhaitables se butent à des obstacles qui demeurent sérieux. En voici, à titre indicatif, quelques-uns:

— Tous les établissements, surtout dans l'enseignement supérieur, disposent d'une très large autonomie. Il y a, en conséquence, de nombreux points de vue et intérêts à concilier.

— L'expérience américaine d'un passé récent, comme plus ancien, démontre crûment dans quel dilemme se retrouvent les responsables lorsqu'ils veulent instaurer un équilibre entre ce qui est imposé à tous et ce qui est laissé au libre choix de chacun: si on favorise le libre choix, la majorité des jeunes n'hésitent pas, en optant pour un menu sans substance et sans cohérence, à mettre en péril leur propre avenir et celui de leur pays; par ailleurs, si on soumet les options à des règles trop précises, les abandons et les échecs se multiplient, les voies parallèles prolifèrent et la rigidité de l'enseignement devient bientôt un frein insurmontable à une nécessaire adaptation aux capacités et aux rythmes individuels.

— Dans une société dont les assises les plus endogènes reposent largement sur la science et la technologie, mais qui possède mille attaches avec d'autres cultures, dont l'économie est aux prises avec de graves problèmes immédiats de productivité et de compétitivité et dont la population devient de plus en plus pluriethnique et multiculturelle, on n'arrive qu'avec beaucoup de peine à déterminer les points de repère culturels qu'il importe de promouvoir à travers le système d'enseignement. Dans un tel contexte, on peut toujours

trouver de bonnes raisons pour insister sur l'Orient plutôt que sur l'Occident, sur le présent plutôt que sur le passé, sur la science plutôt que sur la philosophie, sur les mathématiques plutôt que sur les arts, sur la culture négro-africaine plutôt que sur la sagesse hindoue, etc.

2.2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE

On assiste actuellement à une amorce de renouvellement de l'enseignement professionnel; ce mouvement se justifie, entre autres, par une évolution des équipements, des produits et des marchés. D'ores et déjà, il est possible de déceler plusieurs signes et manifestations concrètes de ce virage; il tourne essentiellement autour de deux pôles: une revalorisation de la formation professionnelle et une intégration beaucoup plus poussée de tous les éléments que l'on juge aujourd'hui nécessaires à une telle formation.

2.2.1 Une formation revalorisée

L'un des plus puissants "ennemis" de l'école secondaire et du collège américains sur la voie de l'excellence, c'est que l'on a pris l'habitude de considérer comme une évidence que "la traditionnelle préparation à un programme collégial conduisant à un baccalauréat constituait la seule et unique définition de l'excellence en éducation" (Parnell, in Hull and Parnell, 1991, p. 3). C'est sur la contrepartie de cette dernière affirmation que s'appuient les promoteurs d'une formation professionnelle repensée et revalorisée: celle-ci ne doit plus, affirme-t-on, être considérée comme un pis-aller ou une voie inférieure. On doit plutôt l'envisager positivement comme une voie "autre" qui, à sa manière, conduit aussi à "l'excellence". La "technical preparation" (*Tech Prep*) doit avoir sa propre cohérence, tout comme la "college preparation" (*College Prep*).

C'est à partir de ce nouveau regard et avec ce nouvel esprit que les écoles secondaires professionnelles spécialisées ont retrouvé une part de leur prestige d'antan, que l'on a redéfini avec plus de rigueur un bon nombre des spécialités professionnelles offertes au secondaire, que l'on a accru le nombre de ces spécialités, que l'on a recommencé à s'interroger sur les potentialités de l'apprentissage, que l'on a multiplié les centres régionaux exclusivement réservés à la formation professionnelle et destinés à recevoir aussi des jeunes qui ne rencontrent pas de difficultés particulières dans leurs études secondaires régulières[1] et,

(1) Pour un aperçu sur une expérience dans cette direction jugée très réussie, voir Collins and Just, 1990. Le centre régional dont il est question dans cet article, situé un peu au sud de Los Angeles, à Torrance, reçoit, durant trois heures par jour, environ 2 000 jeunes de toutes conditions qui fréquentent une école secondaire dans l'un ou l'autre des six districts scolaires environnants.

surtout peut-être, que l'on a mis de l'avant et, en plusieurs endroits, structuré des programmes de formation professionnelle qui se déploient systématiquement sur quatre ans, soit du début de la 11e année dans une école secondaire à la fin d'une deuxième année dans un collège communautaire.

2.2.2 Une formation élargie et intégrée

Déjà, au milieu des années 1980, "au moins 25% des étudiants et étudiantes inscrits en formation professionnelle au secondaire le sont dans un programme dont l'une des composantes est une expérience dans un milieu de travail supervisée par un enseignant ou une enseignante" (Buila, 1986, p. 300). Depuis, cette préoccupation de combiner la poursuite d'études dans un établissement d'enseignement et une relation organique avec le monde du travail n'a pas cessé de croître. En fait, la formation professionnelle que l'on met de plus en plus de l'avant repose sur trois piliers (ou même quatre, si l'on veut tenir compte aussi d'une certaine formation générale): des concepts appris en classe, des exercices effectués en atelier ou dans un centre quelconque et une expérience suivie dans un milieu réel de travail. Ce qui est souhaité, c'est une formation relativement étendue, mais dont tous les éléments, théoriques et pratiques, s'intègrent et se renforcent. Les notions scientifiques, mathématiques et autres doivent servir à éclairer les techniques et les technologies à maîtriser et la pratique doit en être une où l'on a appris à insérer des temps de réflexion, de prise de conscience et de formalisation. La plupart des évolutions mentionnées dans le paragraphe précédent favorisent une formation dans ce sens, mais on voit poindre également de nombreuses initiatives qui portent directement sur une révision des contenus et un réaménagement des curricula (sur ce point, voir, entre autres, le livre déjà cité de Hull and Parnell).

2.3 LA PÉDAGOGIE

L'école secondaire, le collège communautaire et l'école technique ou de métiers sont des établissements où l'enseignement occupe la toute première place. Et, dans les collèges universitaires, l'orientation que l'on donne habituellement aux deux premières années n'est pas tellement différente, même si on effectue aussi de la recherche dans certains d'entre eux. Sans peut-être que l'on ait cherché à créer cette situation, il se trouve que le système d'enseignement américain a, en réalité, évolué de telle manière que c'est peut-être auprès des jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité qu'il assume avec le plus de netteté et de maîtrise de ses moyens sa fonction d'enseignement.

Le cours magistral, souvent entrecoupé de questions et de brefs échanges, la discussion ouverte à partir des interrogations des étudiants et des étudiantes et le travail autour d'un texte, d'un problème ou de quelque thème à l'intérieur de petits groupes semblent bien être les méthodes pédagogiques les plus couramment utilisées en classe. En dehors de la salle de classe, la rédaction d'essais, de rapports ou d'autres genres de textes fait également partie de la gamme des méthodes éprouvées d'un usage courant; depuis quelques années, suite aux cris d'alarme lancés sur la pauvreté des capacités de lecture et d'écriture de la majorité des étudiants, on y a même davantage recours. D'une manière générale, on favorise une participation active de la part des étudiants et des étudiantes.

À notre connaissance, les données récentes relatives aux méthodes et aux moyens pédagogiques utilisés sont peu nombreuses. De même, en ce moment, il y a peu de véritables innovations pédagogiques qui soulèvent l'enthousiasme. Cela n'empêche pas que beaucoup des idées des années 1960 et 1970 continuent leur chemin, souvent après s'être agglomérées avec d'autres et avoir acquis plus de pertinence et une nouvelle force. Il en est ainsi, par exemple, pour tout ce qui concerne l'individualisation de l'enseignement et des apprentissages. Dans la recherche permanente d'une pédagogie plus adaptée, cette idée demeure omniprésente, mais elle s'accompagne aussi, en amont et en aval, de maintes autres préoccupations (v.g. une meilleure connaissance des styles et des rythmes d'apprentissage, une vérification précise et fréquente des acquis, l'utilisation d'une ample diversité de ressources, la consolidation de la motivation à l'intérieur de groupes d'entraide et de soutien, etc.). De nombreux établissements, notamment privés, qui disposent de centres de ressources bien organisés poussent très loin cette idée, chaque étudiant ou étudiante, à la limite, construisant son propre programme avec l'aide d'un tuteur ou d'un conseiller. Certains de ces établissements et un grand nombre d'autres, publics et privés, font également appel aux technologies actuelles de traitement de l'information et de communication pour promouvoir un enseignement plus individualisé.

Au total, le courant pédagogique le plus général et le plus profond qui, quoique avec beaucoup de tâtonnements et peu d'évidents succès encore, traverse les établissements d'enseignement sur lesquels porte cette étude tourne autour du dépassement des multiples cloisonnements, repliements et émiettements qui, comme presque tous les rapports majeurs des années 1980 l'ont démontré, limitent gravement les horizons des jeunes Américains de 17 à 21 ou 22 ans. Dans cette voie, ce que l'on cherche un peu partout à faire, c'est à multiplier les interactions et les jonctions: entre la théorie et la pratique, entre les diverses

matières enseignées, entre le contenu des matières et leurs pouvoirs de développement des habiletés intellectuelles, entre le général et le professionnel, entre le secondaire et le collégial, entre l'école et l'entreprise, etc. Ces aspirations et ces efforts se situent eux-mêmes à l'intérieur d'un rêve qui les déborde de toutes parts et que, pour le moment, tel que déjà signalé dans l'introduction, l'on connaît sous l'appellation plutôt vague de "restructuring" (pour un bref et très éclairant état de la question, voir Education Commission of the States, 1988, p. 3-4. Voir aussi, pour des pistes de solution, les pages 8 à 11).

2.4 LES DIPLÔMES

Le seul diplôme délivré au secondaire est le Diplôme d'études secondaires (*High School Diploma*), que l'on obtient au terme d'une 12e année de scolarité réussie. C'est chaque école qui en assume la responsabilité, mais, si elle est publique, selon des règles et des normes édictées par le district scolaire dont elle relève et, de plus en plus fermement depuis quelques années, par les autorités des États. Non seulement celles-ci exigent que, pour obtenir un diplôme d'études secondaires, chaque élève ait accumulé un certain nombre de crédits, mais aussi qu'un nombre déterminé d'entre eux l'aient été en anglais, en mathématiques, en sciences sociales, en sciences et, parfois, dans une langue étrangère, en informatique ou dans quelque autre matière. En outre, au moins le tiers des États imposent, en plus, un examen général (*Competency test*) dans une ou, plus couramment, plusieurs matières. Comme on a pu s'en rendre compte par ce qui précède, ce diplôme couronne des parcours extrêmement diversifiés et, c'est un fait bien connu et admis, de valeur très inégale; c'est le même document officiel qui reconnaît une formation secondaire de type essentiellement humaniste dans une école privée du Massachusetts, une formation de style cafétéria dans une école publique du centre de Los Angeles et une formation professionnelle orientée vers la préparation immédiate à un emploi dans une école de l'agglomération de Détroit.

Ceux et celles qui ont quitté l'école sans diplôme peuvent, vers 19 ans ou à tout autre moment par la suite, à certaines conditions, se présenter à une série d'examens connus sous le nom de *General Educational Development Tests (GED Tests)* et obtenir ainsi l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires. Ce document est accepté comme tel non seulement dans le monde du travail, mais aussi par de nombreux collèges. Les examens en question, d'une durée d'environ 7h30, mesurent à la fois des connaissances et des habiletés intellectuelles. Leur préparation est assurée et leur passage effectué sous la responsabilité

de l'American Council on Education. Ils s'adressent spécialement à des personnes qui ont déjà laissé l'école secondaire depuis au moins quelque temps. On peut s'y présenter dans plus de 2 500 centres répartis à travers les États-Unis. De 200 à 250 mille jeunes les réussissent annuellement; trois sur cinq ont 19 ans ou moins et les deux autres de 20 à 24 ans (voir NCES, 1991, p. 110). Certains États ont mis au point des tests et des examens plus ou moins semblables permettant d'obtenir un diplôme équivalent à un diplôme d'études secondaires. Chaque année, de 10 000 à 15 000 jeunes peut-être empruntent cette voie.

Dans les collèges communautaires, les jeunes ont accès à deux catégories de diplômes: des certificats et des "associate degrees". Le certificat a un caractère strictement professionnel; il reconnaît une compétence précise dans une spécialité, le plus souvent après une année d'étude environ. Quant à l'"associate degree", il authentifie un programme d'au moins 60 crédits, dont le contenu est variable, mais qui, tel que déjà signalé en 1.2.2, C, se situe dans la ligne d'études générales, scientifiques ou technologiques; ce diplôme est dit "associé", en ce sens que, comme il équivaut aux deux premières années du programme de quatre ans que nécessite l'obtention d'un baccalauréat, il concourt à la réalisation de ce programme.

Enfin, les diplômes des écoles techniques ou de métiers ont la valeur des écoles qui les délivrent. On sait cependant que la plupart de ces écoles font l'objet d'une double surveillance externe: de la part des États où elles sont établies et des organismes d'accréditation dont elles sont membres.

2.5 DE QUELQUES TESTS MAJEURS

La décentralisation très poussée du système d'enseignement a comme résultante que la plupart des examens que l'on fait passer aux élèves ou aux étudiants n'ont qu'une crédibilite locale ou régionale; même à l'intérieur de chaque établissement, la coordination entre les classes est souvent minimale. Cette situation fait d'autant plus problème que la fin du secondaire est perçue, sur le plan culturel, comme l'un des tournants majeurs de la vie et que, de fait, les décisions d'orientation prises à ce moment ont habituellement de sérieuses conséquences financières à court terme et professionnelles à long terme. C'est pourquoi, afin de baliser cette phase de transition, toute une série d'examens et de tests normalisés ont été mis au point; on en trouve de tous les niveaux de complexité et qui remplissent les fonctions les plus diverses. Lorsque nous avons parlé des diplômes, nous avons, par exemple, fait état de ces tests qui permettent aux autorités d'un État de s'assurer que tous les

jeunes qui ont terminé une 12e année d'étude ont acquis un certain nombre de connaissances et d'habiletés. Au moins trois autres types de tests qui ont une portée trans-État et exercent un rôle dans le processus d'admission et de classement dans un collège requièrent ici un mot d'explication.

2.5.1 Les "achievement tests"

Les plus répandus de ces tests sont ceux que fait passer l'organisme connu sous le nom de College Entrance Examination Board (ou, plus brièvement, College Board). Ces tests ou examens sont disponibles dans de nombreuses disciplines ou matières et ils évaluent essentiellement l'état des connaissances acquises, ou maîtrisées, dans ces disciplines ou matières. Leurs résultats sont utiles au moment du passage dans un autre établissement, mais ils servent aussi, plus souvent encore peut-être, à éclairer les jeunes eux-mêmes sur l'état de leurs connaissances et à en informer leurs parents.

2.5.2 Les "advanced placement tests"

C'est aussi le College Board qui est à l'origine de ces tests. Il en existe dans une trentaine de matières. Sur le fond, ils sont de même nature que les précédents. Cependant, leur poids est plus élevé: un élève du secondaire qui réussit un tel test ou examen peut, dans beaucoup de cas, obtenir des crédits équivalents pour un cours semblable exigé au collégial. De nombreux élèves du secondaire prennent ainsi une "avance" dans le programme d'études collégiales auquel ils aspirent. En mai 1991, 350 000 jeunes de la fin du secondaire se sont présentés à près de 525 000 tests.

2.5.3 Le "Scholastic Aptitude Test" et l'"American College Test"

Ces deux tests sont devenus de véritables institutions; sans en avoir le titre, ils font, en fait, fonction d'examen d'entrée pour la plupart des collèges universitaires. Le résultat obtenu à ces tests décide, pour une part notable, non seulement du collège, mais aussi du programme à l'intérieur duquel on pourra s'inscrire.

Le Scholastic Aptitude Test (SAT) est le plus ancien de ces tests; sa première version date du début des années 1950. Il est aussi le plus connu. C'est un organisme sans but lucratif, l'Educational Testing Service (ETS), qui assume pour le College Board la responsabilité de sa préparation et de son administration. Chaque année, plus d'un million de jeunes s'y présentent, soit, en 1990-1991, environ 42% de ceux et celles qui ont obtenu

un diplôme d'études secondaires. Il s'agit d'un test qui vise davantage à mesurer les aptitudes à poursuivre des études que l'acquisition comme telle de connaissances; cette dimension a même été accentuée au cours des dernières années. Des travaux sont également en cours afin de rendre possible une évaluation plus fine du développement réel des habiletés intellectuelles les plus complexes. Ce test comprend deux volets: le premier est dit "verbal" et le second "mathematical". Chacun d'eux est calculé sur un maximum de 800 points.

Dans les États du Sud et du Centre-Ouest des États-Unis, le test le plus répandu est l'American College Test (ACT). En 1990 et en 1991, environ 800 000 jeunes de 11e et de 12e année s'y sont soumis. Comme le Scholastic Aptitude Test, il mesure avant tout une capacité de poursuivre des études de niveau collégial. Il comprend quatre volets ou sous-sections, centrés respectivement sur l'anglais, les mathématiques, la lecture et les habiletés de raisonnement scientifique. Le calcul des points est fait sur 36.

2.6 L'ACCRÉDITATION DES ÉTABLISSEMENTS ET DES PROGRAMMES

La plupart des établissements dont il a été question dans la section 1 sont soumis ou se soumettent eux-mêmes aux trois types d'évaluation suivants:

— chaque année, une évaluation interne, ou principalement interne, donnant lieu à un rapport écrit et ayant, dans beaucoup de cas, obligatoirement un caractère public;

— périodiquement ou selon les circonstances, une évaluation externe, ou principalement externe, portant, soit sur l'ensemble de l'établissement, soit, plus fréquemment, sur un programme, un département, une expérience, un projet ou une autre composante particulière de l'établissement;

— une évaluation, soit de l'ensemble de l'établissement, soit de l'un de ses programmes majeurs, par un organisme externe spécialisé en évaluation et reconnu pour son indépendance.

Les deux premiers types d'évaluation mobilisent des énergies considérables, sont encadrés par des règles relativement précises et, au moins au niveau des faits, produisent souvent des résultats très utiles. Le type d'évaluation qui nous intéresse le plus ici est cependant le troisième, qui constitue d'ailleurs une contre-vérification et, d'une certaine façon, la synthèse des deux autres.

L'organisme national qui, depuis 1975, regroupe la plupart des diverses agences d'accréditation du troisième type, le Council on Postsecondary Accreditation (COPA),

comprend environ 90 membres. Parmi eux, ne figurent pas, entre autres, les nombreux organismes qui font partie des structures éducatives des États ou qui ne couvrent qu'un territoire restreint.

Le réseau de base de ces organismes d'accréditation en comprend six et couvre dans son entier le territoire des États-Unis. Ce sont la New England, la North Central, la Northwest, la Middle States, la Southern et la Western Association of Schools and Colleges (ou Colleges and Schools!). Selon des modalités qui peuvent varier, chacune de ces associations procède, à tous les cinq à huit ans environ, à l'évaluation de toutes les écoles et de tous les collèges de son territoire qui le souhaitent. Cette évaluation s'effectue selon un long processus, qui comprend, entre autres, une auto-évaluation poussée et une ou plusieurs visites sur place.

Un second réseau exerce une activité beaucoup plus spécifique: il évalue des programmes ou un ensemble de programmes dans un domaine précis: le droit, la musique, la formation des enseignants et des enseignantes, le travail social, la psychologie, le génie, la médecine, la podiatrie, l'économie domestique, etc. Ces organismes suivent, *mutatis mutandis*, une procédure semblable à celle des organismes régionaux. Tous sont autonomes, mais plusieurs sont reliés à une association professionnelle. Il en existe au moins une cinquantaine, ou même un peu plus; ce nombre dépend de la définition que l'on en donne. Elles ne sont pas nécessairement membres de la COPA.

On place habituellement dans une catégorie distincte les agences qui procèdent exclusivement à l'évaluation d'établissements religieux — tels que les collèges bibliques, rabbiniques et théologiques — ou d'autres établissements privés; figurent, entre autres, dans cette dernière catégorie deux organismes très importants dans le contexte de la présente étude: l'Association of Independant Colleges and Schools et la National Association of Trade and Technical Schools, qui se sont tout récemment engagés dans un processus de fusion en vue de former une nouvelle association, dénommée *Career College Association*. On prévoit que celle-ci comptera environ 2 000 établissements.

3. LE COUPLE CENTRAL

3.1 LE CORPS ENSEIGNANT

Depuis 1986 surtout, la question du statut et de la formation des enseignants et des enseignantes donne lieu à un débat public substantiel[1]. Même si on ne le mentionne pas souvent explicitement, il est clair que ce débat concerne également, dans les circonstances, le corps enseignant des collèges communautaires et, quoique moins directement, celui des collèges universitaires.

Déjà, autour de 1980, presque tous les enseignants du secondaire qui donnaient un enseignement dans une matière de base ou générale possédaient un baccalauréat (soit 16 ans de scolarité). En outre, 42% avaient une maîtrise et 4% un doctorat. Toutefois, la situation était un peu différente dans les matières professionnelles: du quart au tiers, selon l'âge, ne détenaient pas de diplôme universitaire, même si la plupart d'entre eux avaient, par contre, acquis une expérience dans un milieu de travail relié à leur enseignement (voir Buila, 1986, p. 295-296).

Dans les collèges universitaires, la possession d'un doctorat est la règle. Par ailleurs, dans les collèges communautaires, où la recherche tient peu de place, "la plupart des enseignants et des enseignantes détiennent une maîtrise ou une expérience de travail dans la matière qu'ils enseignent" (Cohen and Brawer, 1989, p. 68). Plus précisément, en 1984, la situation était la suivante (voir ibid., p. 71):

— Possédaient un doctorat : 22%
— Possédaient une maîtrise : 63%
— Possédaient un baccalauréat seulement : 10%
— Possédaient moins qu'un baccalauréat : 5%

La quasi-totalité des enseignants et des enseignantes du secondaire et une très forte majorité de ceux des collèges communautaires ont, dans le cours de leur formation régulière, acquis une formation pédagogique. Chez les enseignants et les enseignantes des collèges communautaires, cette formation a, assez fréquemment, été acquise dans le cadre d'un diplôme de deuxième cycle ou, s'ils avaient déjà enseigné dans une école secondaire — ce qui est le cas pour la majorité d'entre eux —, remise à jour et approfondie à la faveur

(1) Pour une vue d'ensemble de ce débat jusqu'au début de 1990, voir Réginald Grégoire Inc., 1990. Depuis, des analyses encore plus sévères et des propositions nettement plus radicales ont eu un large écho dans l'ensemble du pays. On a aussi commencé à accorder un peu plus d'attention aux enseignants du secteur professionnel, rarement considérés en tant que tels, sauf en termes très généraux.

d'études conduisant à un tel diplôme. Pour les enseignants dans une matière professionnelle, le contact régulier avec ce qui se fait dans l'entreprise est jugé essentiel; en maints endroits, on le favorise (voir, entre autres, Cantor, 1989, p. 91). Aussi, de nombreux enseignants et enseignantes travaillent-ils dans une entreprise, à temps partiel durant l'année scolaire et à temps plein durant l'été (voir ibid, p. 91-92). C'est cependant dans les écoles techniques ou de métiers que cette relation avec l'entreprise est la plus régulière: la majeure partie des personnes qui y enseignent pratiqueraient aussi le métier auquel prépare leur enseignement.

Dans les collèges communautaires, les deux principaux syndicats sont les mêmes qui dominent très largement l'enseignement secondaire, soit la National Education Association (NEA) et l'American Federation of Teachers (AFT). Dans un milieu comme dans l'autre, la première est nettement plus importante que la seconde. En 1985, environ les deux tiers des enseignants et des enseignantes à temps plein dans un collège communautaire étaient régis par des conventions négociées collectivement (voir Cohen and Brawer, 1989, p. 119). L'American Association of University Professors (AAUP) représente également le corps enseignant de quelques collèges communautaires, mais c'est surtout dans les collèges universitaires qu'elle est active. Toutefois, dans beaucoup de ces derniers établissements, il n'existe qu'une association locale ou régionale.

3.2 LA POPULATION ÉTUDIANTE

3.2.1 Les inscriptions, selon diverses variables

Le nombre de personnes inscrites en 12e année, dans une école *publique*, a dépassé légèrement trois millions au cours des années 1976 à 1978. À cause de la chute de la natalité, dans les années 1960, ce nombre est descendu jusqu'à 2 550 000 en 1985, pour remonter ensuite de nouveau quelque peu. En 1988, on en était à environ 2 650 000 (voir NCES, 1989, p. 47 et 1991, p. 53). Durant la même période, le nombre des inscriptions dans une école *privée* a été de 10% à 12% du nombre total des inscriptions.

Depuis plus d'un siècle, le nombre d'Américains et d'Américaines aux études dans un établissement d'enseignement supérieur n'a cessé de croître, sauf, fortuitement, durant une ou, parfois, deux années de suite. C'est au cours des décennies 1960 et 1970 que cet accroissement a été le plus rapide: durant cette période, le nombre d'inscrits a triplé (voir, entre autres, NCES, 1989, p. 166 et 188). Entre 1979-1980 et 1989-1990, malgré une

réduction substantielle du nombre de jeunes en âge de fréquenter un établissement d'enseignement supérieur (2,7 millions *de moins*), 1,8 million de personnes *de plus* se sont quand même inscrites dans un tel établissement (voir Education Week, 1991). Le cap des 12 millions a été franchi en 1980-1981, celui des 13 millions en 1988-1989 et on s'attend à ce que celui des 14 millions le soit dès 1991-1992 (voir DeLoughry, 1991).

À l'automne 1989, le nombre des étudiants et des étudiantes dans l'enseignement supérieur atteignait 13 457 855, soit 11 665 643 (86,7%) dans un collège communautaire ou dans un programme de premier cycle d'un collège universitaire et 1 792 212 (13,3%) dans une école professionnelle ou dans un programme de deuxième ou de troisième cycle. Le tableau 19 répartit ce grand total selon que les personnes en cause étaient inscrites dans un collège communautaire ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur et compte tenu du statut public ou privé de ce collège ou de cet autre établissement. Ce tableau contient également des données comparables pour les États du Massachusetts, du Michigan et de la Californie.

L'analyse de ce tableau permet notamment de dégager les observations suivantes:

a) Sur plus de 13 millions d'inscrits, hommes et femmes, dans l'enseignement supérieur, environ 5 millions (37,8%) le sont dans un collège communautaire et plus de 8 millions (62,2%) dans un autre établissement. Au Michigan, la proportion des personnes inscrites respectivement dans un collège communautaire et dans un autre établissement d'enseignement supérieur se rapproche des proportions qui existent dans l'ensemble du pays (40,9% dans le premier type d'établissement et 59,1% dans le second), mais elle s'en éloigne sensiblement dans le cas des deux autres États que mentionne le tableau 19; ainsi, au Massachusetts, la proportion de la population étudiante de l'enseignement supérieur inscrite dans un collège communautaire n'est que de 20,9% (89 213 sur 426 476), alors qu'elle atteint 60,1% en Californie (1 048 842 sur 1 744 879).

b) Ce tableau confirme une donnée maintes fois citée depuis plusieurs années: près de 80% de la population étudiante de l'enseignement supérieur des États-Unis fréquente un établissement d'enseignement public et un peu plus que 20% (21,9% selon le tableau 19) un établissement d'enseignement privé. Toutefois, on relève des variations très importantes selon les États. Ainsi, au Massachusetts, plus de 55% des personnes inscrites dans l'enseignement supérieur le sont dans un établissement privé, alors que ce pourcentage n'est que de 12,1% en Californie et de 14,4% au Michigan.

c) Si on fréquente un collège communautaire, il y a de plus fortes chances que cet établissement soit public — plutôt que privé — que si on fréquente un autre établissement d'enseignement supérieur, et ce aussi bien dans l'ensemble des États-Unis que dans chacun des trois États témoins. Ainsi, parmi les territoires mentionnés dans le tableau 19, celui où la population étudiante inscrite dans un collège communautaire l'est dans un collège communautaire public est la plus faible est le Massachusetts, où elle s'élève à 84,7%; dans les autres territoires, elle varie de 94,8% à plus de 99%. Par ailleurs, là où le pourcentage de la population étudiante inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur public autre qu'un collège communautaire est le plus élevé, soit au Michigan, il n'est que de 77,2%. Le pourcentage équivalent pour l'ensemble des États-Unis est de 68% et, au Massachusetts, de 33,3% seulement.

Globalement, il ressort que, parmi les étudiants et les étudiantes qui, aux États-Unis, sont inscrits dans un collège communautaire, un sur 20 seulement (5,2%) l'est dans un collège communautaire privé, alors que, parmi ceux qui sont inscrits dans un autre établissement d'enseignement supérieur, la proportion équivalente est d'environ un étudiant sur trois (32,0%). Les variations notables qui existent entre les États, surtout en ce qui concerne l'établissement d'enseignement supérieur autre que le collège communautaire, invitent toutefois à interpréter cette conclusion avec certaines nuances. En effet, au Massachusetts, la proportion de la population étudiante de l'enseignement supérieur qui fréquente un établissement d'enseignement supérieur privé autre qu'un collège communautaire est plutôt de deux sur trois (66,7%), alors qu'elle est plus proche de un sur cinq au Michigan (22,8%).

TABLEAU 19

POPULATION ÉTUDIANTE INSCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT (COLLÈGE COMMUNAUTAIRE OU AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR) ET SON STATUT (PUBLIC OU PRIVÉ)
ÉTATS-UNIS ET TROIS ÉTATS. AUTOMNE 1989

TERRITOIRE ET TYPE D'ÉTABLISSEMENT	PUBLIC		PRIVÉ		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
ÉTATS-UNIS						
• Collège communautaire	4 820 771	*94,8*	262 690	*5,2*	5 083 461	*100*
• Autre établissement	5 694 202	*68,0*	2 680 192	*32,0*	8 374 394	*100*
TOTAL	10 514 973	*78,1*	2 942 882	*21,9*	13 457 855	*100*
MASSACHUSETTS						
• Collège communautaire	75 550	*84,7*	13 663	*15,3*	89 213	*100*
• Autre établissement	112 222	*33,3*	225 041	*66,7*	337 263	*100*
TOTAL	187 772	*44,0*	238 704	*56,0*	426 476	*100*
MICHIGAN						
• Collège communautaire	224 159	*97,8*	5 039	*2,2*	229 198	*100*
• Autre établissement	255 555	*77,2*	75 567	*22,8*	331 122	*100*
TOTAL	479 714	*85,6*	80 606	*14,4*	560 320	*100*
CALIFORNIE						
• Collège communautaire	1 040 110	*99,2*	8 732	*0,8*	1 048 842	*100*
• Autre établissement	494 099	*71,0*	201 938	*29,0*	696 037	*100*
TOTAL	1 534 209	*87,9*	210 670	*12,1*	1 744 879	*100*

Source: Chronicle of Higher Education, 1991, p. 5.

Selon le tableau 20, en 1988[1], 57% des personnes inscrites dans l'enseignement supérieur l'étaient à temps complet et 43% à temps partiel. Au Massachusetts, le pourcentage de la population inscrite à temps complet dépasse celui de l'ensemble des États-Unis de près de 6%, tandis que, au contraire, en Californie, il lui est inférieur de 13%. Par ailleurs, on note que, au Michigan, la proportion des étudiants et des étudiantes à temps complet et à temps partiel se répartit à peu près également.

TABLEAU 20

POPULATION ÉTUDIANTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, SELON QU'ELLE EST INSCRITE À TEMPS COMPLET OU À TEMPS PARTIEL
ÉTATS-UNIS ET TROIS ÉTATS. AUTOMNE 1988

TERRITOIRE	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
ÉTATS-UNIS	7 430 471	*57,0*	5 612 647	*43,0*	13 043 118	*100*
MASSACHUSETTS	268 277	*62,9*	158 343	*37,1*	426 620	*100*
MICHIGAN	276 777	*51,0*	265 803	*49,0*	542 580	*100*
CALIFORNIE	770 975	*44,0*	982 589	*56,0*	1 753 564	*100*

Source: NCES, 1991, p. 186.

Des 13 millions de personnes inscrites dans un établissement d'enseignement supérieur à l'automne 1988, 2 376 296 (18,2%) en étaient à leur première inscription. Le tableau 21, qui reproduit cette donnée, précise, en outre, que 71,3% d'entre elles se sont alors inscrites à temps complet et 28,7% à temps partiel. Ce tableau fournit des données similaires pour le Massachusetts, le Michigan et la Californie. On y découvre, entre autres, que 83,1% des nouveaux étudiants et étudiantes ont opté pour une inscription à temps complet dans l'Est du pays, 66,5% au Centre et seulement 49,2% dans l'Ouest.

(1) Il n'a pas été possible d'obtenir ces données pour l'année 1989, comme pour le tableau précédent. Cependant, sur ce point comme sur les autres dont il sera question dans les pages suivantes, tout indique qu'il y a eu peu de variations entre 1987 et 1989.

TABLEAU 21

NOMBRE ET PROPORTION DES ÉTUDIANTS INSCRITS POUR LA PREMIÈRE FOIS DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, À TEMPS COMPLET OU À TEMPS PARTIEL
ÉTATS-UNIS ET TROIS ÉTATS. AUTOMNE 1988

TERRITOIRE	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL		TOTAL	
	N		N	%	N	%
ÉTATS-UNIS	1 694 650	*71,3*	681 646	*28,7*	2 376 296	*100*
MASSACHUSETTS	62 850	*83,1*	12 817	*16,9*	75 667	*100*
MICHIGAN	63 714	*66,5*	32 107	*33,5*	95 821	*100*
CALIFORNIE	137 911	*49,2*	142 141	*50,8*	280 052	*100*

Source: NCES, 1991, p. 177.

TABLEAU 22

POPULATION ÉTUDIANTE EN ÉQUIVALENTS À TEMPS COMPLET INSCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT (COLLÈGE COMMUNAUTAIRE OU AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR)
ÉTATS-UNIS ET TROIS ÉTATS. AUTOMNE 1988

TERRITOIRE	COLLÈGE COMMUNAUTAIRE		AUTRE ÉTABLISSEMENT		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
ÉTATS-UNIS	2 792 924	*29,5*	6 660 190	*70,5*	9 453 114	*100*
MASSACHUSETTS	56 138	*17,1*	271 900	*82,9*	328 038	*100*
MICHIGAN	112 738	*30,3*	259 142	*69,7*	371 880	*100*
CALIFORNIE	540 906	*48,7*	570 275	*51,3*	1 111 181	*100*

Source: NCES, 1991, p. 194-195.

Le tableau 22 apporte une précision complémentaire: il indique le nombre et la proportion de la population étudiante (totale, comme dans le tableau 19) de l'enseignement supérieur, à l'automne 1988, en *étudiants équivalents à temps complet,* selon que cette population était inscrite dans un collège communautaire ou un autre établissement d'enseignement supérieur. Si on compare les données de ce tableau avec celles du tableau 19, on constate que la proportion des étudiants et des étudiantes à temps partiel est nettement plus élevée dans les collèges communautaires que dans les autres établissements d'enseignement supérieur; en effet, alors qu'il ressort du tableau 19 que 37,8% de la population étudiante de l'enseignement supérieur des États-Unis et 20,9% de la population équivalente au Massachusetts, 40,9% de celle du Michigan et 60,1% de celle de la Californie fréquente un collège communautaire, cette proportion n'est plus, en étudiants équivalents à temps complet, que de 29,5% pour l'ensemble des États-Unis, de 17,1% au Massachusetts, de 30,3% au Michigan et de 48,7% en Californie. En regardant les choses sous un autre angle, on remarque qu'un peu plus que 70% de l'enseignement supérieur se donne, aux États-Unis, dans un établissement d'enseignement supérieur autre qu'un collège communautaire; toutefois, ce pourcentage n'est que de 51% en Californie, alors qu'il atteint presque 83% au Massachusetts.

Si utile que soit cette vue d'ensemble, c'est cependant aux moins de 25 ans que s'intéresse d'une façon toute particulière cette étude. Or, il appert que la proportion de la population étudiante de moins de 25 ans inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur se situait, entre 1985 et 1988, autour de 58% de la population étudiante totale inscrite dans un tel établissement. En 1989, selon des données rendues publiques très récemment (voir Education Week, 1991), ce pourcentage atteignait 60,6%. Cette donnée paraît confirmer une opinion voulant que le nombre de jeunes s'inscrivant dans un établissement d'enseignement supérieur croisse, ces années-ci, plus rapidement que celui des adultes.

Sur cette population de moins de 25 ans, le tableau 23 propose, selon un certain nombre de variables, une description de la situation à l'automne 1987. On peut en tirer, entre autres, les faits suivants:

TABLEAU 23

POPULATION ÉTUDIANTE DE MOINS DE 25 ANS INSCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, À TEMPS COMPLET OU À TEMPS PARTIEL, SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT (COLLÈGE COMMUNAUTAIRE OU AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR) ET SON STATUT (PUBLIC OU PRIVÉ)
ÉTATS-UNIS. AUTOMNE 1987

TYPE D'ÉTABLISSEMENT ET STATUT	TEMPS COMPLET		TEMPS PARTIEL		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
COLLÈGE COMMUNAUTAIRE						
• Public	1 120 419	*52,0*	1 033 635	*48,0*	2 154 054	*100*
• Privé	123 349	*84,3*	22 994	*15,7*	146 343	*100*
TOTAL	1 243 768	*54,1*	1 056 629	*45,9*	2 300 397	*100*
AUTRE ÉTABLISSEMENT						
• Public	2 997 667	*86,0*	486 408	*14,0*	3 484 075	*100*
• Privé	1 374 831	*89,4*	162 197	*10,6*	1 537 028	*100*
TOTAL	4 372 498	*87,1*	648 605	*12,9*	5 021 103	*100*
TOUS LES ÉTABLISSEMENTS						
• Publics	4 118 086	*73,0*	1 520 043	*27,0*	5 638 129	*100*
• Privés	1 498 180	*89,0*	185 191	*11,0*	1 683 371	*100*
TOTAL	5 616 266	*76,7*	1 705 234	*23,3*	7 321 500	*100*

Source: NCES, 1989, p. 171.

a) Plus de trois étudiants ou étudiantes de moins de 25 ans sur quatre étudient à temps complet. Cette proportion est cependant plus élevée dans les autres établissements d'enseignement supérieur (87,1%) que dans les collèges communautaires (54,1%) et plus élevé dans les établissements privés (89%) que publics (73%). En d'autres mots, on peut encore affirmer ceci: dans les établissements d'enseignement supérieur autres que les collèges communautaires, publics ou privés, et dans les collèges communautaires privés,

de 84% à 90% des jeunes de moins de 25 ans sont inscrits à temps complet; par ailleurs, dans les collèges communautaires publics, il en est ainsi pour à peine plus de la moitié des inscrits.

b) La proportion des moins de 25 ans qui s'inscrivent dans un établissement privé atteint 23%, soit 1 683 371 sur un total de 7 321 500. Cette proportion est légèrement plus élevée que dans la population étudiante totale (voir le tableau 19).

c) Sur ce même total de 7 321 500 jeunes de moins de 25 ans, on constate que 2 300 397 (31,4%) ont fait leur inscription dans un collège communautaire et 5 021 103 (68,6%) dans un autre établissement d'enseignement supérieur. Rappelons que, en 1989, selon le tableau 19, 37,8% de la population étudiante totale était inscrite dans un collège communautaire et 62,8% dans un autre établissement d'enseignement supérieur.

Un autre indicateur significatif du développement du système d'enseignement d'un pays auprès des jeunes concerne le pourcentage de ceux du groupe d'âge de 18 à 24 ans qui fréquentent un établissement d'enseignement supérieur. Dans l'ensemble des États-Unis, ce pourcentage se situe autour de 25% depuis le début des années 1960 et, depuis 1981, à plus de 26%. En 1986, il a atteint 27,9% (voir NCES, 1989, p. 199).

3.2.2 Les diplômés et diplômées

Selon un récent rapport, qui est le premier d'une série d'une dizaine qui doivent faire le point périodiquement sur les mesures prises et les résultats obtenus en relation avec les six objectifs éducatifs nationaux décidés au début de 1990, il ressort que 83% des jeunes de 19 et 20 ans et 86% des jeunes de 23 et 24 ans ont terminé une 12^{e} année et possèdent un diplôme d'études secondaires (voir les extraits publiés dans *Education Week*, October 2, 1991, p. 18). Selon une autre source, qui confirme la première, le pourcentage correspondant, chez les 25-29 ans, vers 1989, était de 87% (voir NCES, 1990, p. 2).

On le sait déjà par la section 1: un parcours régulier conduit, dans la plupart des cas, à un diplôme d'études secondaires à 17 ou à 18 ans. En réalité, à 18 ans, la proportion des jeunes qui détiennent déjà un diplôme d'études secondaires se situe autour de 74%, soit, en 1987-1988 par exemple, environ 2,8 millions de jeunes sur un total de 3,8 millions (voir NCES, 1989, p. 2). Cette proportion est "demeurée relativement stable depuis plus de deux décennies" (id.). Un tableau détaillé reproduit dans le même "digest" annuel du National Center for Education Statistics démontre, en fait, que, depuis 1968-1969, ce pourcentage a

oscillé entre 71,4% (en 1979-1980) et 77,1% (en 1968-1969). Quant au nombre total de diplômés, il a, depuis 1982-1983, varié entre 2,6 et 3,0 millions. Une diminution est prévue à partir de 1989-1990, jusqu'en 1994. Le 12% de jeunes environ qui, entre 19 et 24 ans, reçoivent un diplôme d'études secondaires l'obtiennent, soit en poursuivant leurs études dans une école secondaire régulière (leur retard sur le parcours habituel ayant pu être causé, par exemple, par une entrée plus tardive à l'école primaire ou par le redoublement d'une année), soit en se présentant aux examens du "General Educational Development Diploma" ou aux autres examens jugés équivalents qu'offrent certains États.

Les pourcentages cités dans les deux paragraphes précédents sont calculés à partir de groupes d'âge, et non du nombre d'inscrits dans le système scolaire. En réalité, le taux de réussite des élèves effectivement inscrits en 12^{e} année dépasse largement 74%; il se situe rarement en dessous de 85% et, dans de nombreuses écoles, surtout privées, il dépasse 95%. La plupart des jeunes qui quittent l'école sans diplôme abandonnent leurs études avant la 12^{e} année. Déjà avant la 10^{e} année, 6,8% des jeunes ne seraient plus inscrits dans aucune école (voir Flax, 1991, p. 21). Une étude publiée en 1989 conclut par ailleurs que, en 1982, 17,3% des jeunes qui avaient commencé une 10^{e} année n'étaient plus à l'école au moment où ont eu lieu les examens finaux de 12^{e} année (voir Jennings, 1989, p. 21). Dans la même étude, on note que, entre 1985 et 1988, 4,4% des jeunes ont, chaque année, quitté l'école en 10^{e}, en 11^{e} et en 12^{e} année.

Parmi ceux et celles qui obtiennent un diplôme d'études secondaires, près de 60% sont, dans le mois d'octobre qui suit, inscrits dans un collège. À l'automne 1988, ce pourcentage était de 58,9% (NCES, 1990, p. 101). Depuis au moins 1967, il a gravité autour de 50% ou au-delà. C'est en 1976 que le pourcentage des femmes ayant effectué ce passage du secondaire au collégial a dépassé celui des hommes. En 1988, il était de 60,7% chez les femmes et de 57,1% chez les hommes. En 1989, dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, la proportion des femmes était de 54,9% (voir Education Week, 1991).

C'est en 1983 que l'on a délivré le plus grand nombre d'"associate degrees", soit 456 441 (voir NCES, 1991, p. 221). On prévoit cependant que ce sommet sera dépassé d'une vingtaine de mille en 1991-1992 (voir DeLoughry, 1991). Au cours des années récentes, il a oscillé entre 425 000 et 450 000. Le nombre de femmes diplômées a été supérieur à celui des hommes pour la première fois en 1978; depuis, l'écart n'a pas cessé de s'accroître: en 1987-1988, sur 435 537 diplômes, 190 189 (43,7%) ont été remis à des hommes et 245 348 (56,3%) à des femmes (voir NCES, 1991, p. 233). La même année, on a délivré 13 047

"associate degrees" au Massachusetts, 19 298 au Michigan et 47 503 en Californie (voir id.). Les cinq domaines dans lesquels on remet la plus grande quantité de tels diplômes sont la formation générale (*Liberal or General Studies*), l'administration et le commerce, les sciences de la santé, les technologies du génie et les arts (*Visual and performing arts*).

4. INTERROGATIONS D'AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

Dans tous les États américains, quatre institutions majeures prennent en charge, à des degrés divers, la formation systématique des jeunes qui en sont à leur 12^{e} à 14^{e} année de scolarité. Deux d'entre elles, le collège universitaire et l'école technique ou de métiers, remontent au 17^{e} siècle et les deux autres, l'école secondaire de type *High School* et le collège communautaire, datent respectivement du premier et du dernier quart du 19^{e} siècle. Toutes quatre ont eu, au 20^{e} siècle, à la grandeur d'un vaste territoire apparemment tout prêt à les accueillir, leur heure d'expansion débordante, voire débridée: l'école secondaire dès le début du siècle, l'école technique ou de métiers dans les années 1920 et 1930, le collège universitaire après la Seconde Guerre mondiale et le collège communautaire au cours des décennies 1960 et 1970. Au début des années 1990, environ 90% des jeunes de moins de 25 ans, et autant les filles que les garçons, obtiennent un diplôme de l'une ou l'autre — et parfois de l'une *et* de l'autre — des deux premières et plus ou moins 40% fréquentent un collège communautaire ou un collège universitaire durant au moins deux ans.

Ce sont aussi les programmes, les méthodes pédagogiques, la formation des enseignants et des enseignantes et la plupart des autres composantes internes des institutions mentionnées qui, à diverses reprises, ont fait l'objet de vifs et longs débats. Ce n'est pas seulement le dehors, mais aussi le dedans de ces institutions qui a crû selon un processus multiple et souvent inédit. C'est pourquoi la diversité traverse de part en part le système d'enseignement que décrit cette étude.

L'école secondaire, l'école technique ou de métiers, le collège communautaire et le collège universitaire, tantôt avec leurs propres ramifications, tantôt avec celles qui les unissent à d'autres institutions, répondent donc à un ensemble infiniment vaste de centres d'intérêt, de préoccupations, d'attentes, d'exigences et de besoins, tant individuels que collectifs. Cependant, ces institutions sont aussi soumises, en ce moment, à de graves

interrogations et placées en face de très sérieux défis. Nous avons, au cours des pages précédentes, souligné un certain nombre de ces interrogations et défis. En quelques courts paragraphes, il n'est pas possible d'en faire le tour, mais peut-être pouvons-nous, par quelques pistes, aider les lecteurs et les lectrices à aller plus loin par leurs propres moyens, autant dans le champ de la réflexion que dans celui de l'information. Trois termes, dangereusement ambigus mais qui vont au coeur du discours américain actuel sur le thème qui nous préoccupe, nous serviront de guides: planification, évaluation et rénovation.

Planification

En s'appuyant sur des travaux majeurs réalisés à la fin des années 1940 et durant la décennie suivante, la Californie a, en 1960, par voie législative, adopté un plan directeur (*Master Plan*) de 15 ans pour le développement de son enseignement supérieur. Ce plan prévoyait, entre autres, une démocratisation très poussée de l'accès à l'enseignement supérieur, une différenciation relativement claire des fonctions entre chacun des quatre segments majeurs de ce degré d'enseignement (en l'occurrence l'Université de Californie, l'Université d'État de Californie, les collèges communautaires et l'ensemble des établissements privés d'enseignement postsecondaire) et, enfin, des structures qui, tout en garantissant l'autonomie de chacun des segments (voire de chacun des établissements), assureraient entre tous une réelle coordination et une certaine unité de direction. Par la suite, ce plan a été révisé en profondeur à deux reprises, soit en 1971-1973 et en 1985-1988, et a, chaque fois, donné lieu à une nouvelle législation. La première de ces révisions a porté notamment sur l'accessibilité de l'enseignement supérieur aux minorités ethniques et aux femmes et sur le renforcement des mécanismes de planification et de coordination, tout en assurant la plus large participation possible de toutes les parties concernées et en favorisant une diversité maximale. Quant à la seconde, elle a accordé une attention toute spéciale aux collèges communautaires, où une expansion accélérée n'avait pas eu que de bons effets, et a abouti en 1988 à une loi reprécisant leur mission (pour plus de détails, voir, entre autres, Fountain and Tollefson, 1989, p. 14) et réformant plusieurs de leurs modes de fonctionnement.

Ces révisions ont, elles aussi, été accompagnées de nombreuses études, évaluations et consultations. L'une de leurs caractéristiques originales est le large consensus que l'on a réussi à établir entre, d'une part, les instances politiques et, de l'autre, chacune des composantes du système d'enseignement de l'État. Les examinateurs de l'OCDE qui se sont rendus en Californie en 1988 ont été très favorablement impressionnés à la fois par le

processus de planification qui a été progressivement mis au point et par ses résultats. Le document de base préparatoire à cette visite, produit par la Commission de l'enseignement postsecondaire de la Californie, cite pour sa part le président de la Commission de l'Éducation des États (*Education Commission of the States*), qui a fait ressortir "quelle chance avait la Californie de pouvoir s'appuyer sur une politique durable de différenciation des fonctions entre les divers segments de son système d'enseignement supérieur, évitant ainsi les coûteuses luttes annuelles pour un élargissement de ces fonctions, auxquelles on assiste si souvent dans d'autres États" (Condren, 1988, p. 30).

Depuis quelques années, plusieurs autres États, dont le Massachusetts et, peut-être plus timidement, le Michigan, ont entrepris d'améliorer sensiblement la planification du développement de leur système d'enseignement postsecondaire et de mettre en place des structures ou d'autres moyens qui permettent d'assurer une coordination beaucoup plus satisfaisante entre ses divers éléments. Les difficultés que l'on rencontre dans le contrôle de coûts toujours croissants, les pressions provenant de la demande d'éducation, beaucoup plus forte que prévue, et l'ampleur des problèmes budgétaires des États — au Massachusetts, en quatre ans environ, le budget de l'État pour l'enseignement supérieur a été réduit de plus du tiers — constituent autant de facteurs qui incitent à une meilleure planification et coordination, mais l'exemple de la Californie démontre qu'il existe de nombreuses autres bonnes raisons pour s'engager dans une telle voie. Quels que soient les motifs profonds qui confèrent à une certaine planification dans l'enseignement son attrait actuel, elle demeurera probablement, au cours des prochaines années, à l'ordre du jour de la plupart des États, ainsi que du Congrès.

L'évaluation

Dans le domaine économique, aux États-Unis comme au Canada, l'évaluation de la situation et des performances n'est pas laissée aux aléas de la recherche. Chaque année, chaque mois, chaque semaine, chaque jour même, souvent à heure fixe, divers organismes spécialisés publient des indices ou d'autres renseignements factuels, analysent des situations ou font part de bilans, de prévisions ou de propositions. C'est quelque chose de plus ou moins semblable que l'on est en train de mettre en place aux États-Unis dans le domaine de l'éducation. D'ores et déjà, il existe de nombreux organismes, centres de recherche, associations et firmes privées qui sont tenus, ou se sont eux-mêmes imposé, de publier, souvent à date fixe, un document décrivant un aspect ou l'autre de la situation concrète ou de l'évolution de l'éducation à travers le pays. Il en est ainsi, par exemple, pour le

département fédéral de l'Éducation, le National Center for Education Statistics, le National Assessment of Educational Progress, le National Education Goals Panel, l'Education Commission of the States, les organismes responsables des divers tests et examens de la fin du secondaire, certaines fondations, la maison de sondages Gallup, etc. Tous les documents publiés par ces organismes ont un caractère national, mais un nombre considérable de districts scolaires, de collèges et d'associations en publient aussi qui ont une portée plus régionale. Ces rapports contiennent une foule de renseignements précis, de même que des commentaires qui attirent l'attention sur des problèmes plus graves ou des impasses probables. Le contenu de beaucoup d'entre eux est repris dans les médias locaux, régionaux et nationaux et fournit l'occasion de nouvelles analyses, critiques et propositions. Tout ce processus, très ouvert, confère au débat américain actuel sur l'éducation un dynamisme et une richesse remarquables. Plus profondément, il lui fournit également des bases relativement sûres pour suivre au fur et à mesure l'activité réelle du système d'enseignement et, au besoin, réagir, soit par une nouvelle politique, soit par une étude *ad hoc* clairement balisée.

Les axes et les modalités de cette évaluation continue de la situation et de la "performance" du système d'enseignement dans son ensemble *et de chacun des établissements de ce système* font encore l'objet de beaucoup de discussions, mais le principe en est de plus en plus généralement admis et son application déjà largement en cours. Dans la tourmente qui, depuis quelques années, agite l'école secondaire et le collège américains, un tel processus peut sans doute, dans le futur comme ce fut le cas en maintes occasions dans le passé récent, apporter d'heureux éléments d'empirisme, d'objectivité et de rationalité.

La rénovation

Un auteur anglais que nous avons cité à quelques reprises, Leonard Cantor, juge que la disponibilité à expérimenter constitue l'un des traits caractéristiques du système d'enseignement américain (1989, p. 68). D'autres observateurs ont déjà fait remarquer, dans le même sens, que ce système est toujours de quelque manière en construction. En avril 1991, le président du pays a donné beaucoup de crédit à ces appréciations en plaidant lui-même vigoureusement pour "a new generation of American schools" et en s'engageant à promouvoir, au cours des prochaines années, la création d'au moins 535 nouvelles écoles, qualifiées pour l'occasion d'"écoles de l'Amérique de l'an 2000".

En relation avec la tranche du système d'enseignement qui s'adresse aux jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité, cette volonté de rénovation s'exprime de plusieurs autres manières et avec une détermination et une précision croissantes. Tel que déjà suggéré au passage dans les pages précédentes, elle prend forme, entre autres, autour des points suivants:

a) La formation générale doit avoir plus de cohérence et de profondeur, se manifester par une meilleure maîtrise de la langue maternelle et une capacité à penser par soi-même et, enfin, s'ouvrir davantage aux réalités sociales, à l'histoire et aux langues étrangères. Toutefois, sur tous ces aspects, la réalité sociale et scolaire étant ce qu'elle est, de grandes incertitudes demeurent. Ainsi, par exemple, la question suivante, sous cent formes différentes, revient-elle constamment, lancinante: aujourd'hui, que doit savoir et être capable de faire un jeune garçon ou une jeune fille qui termine son secondaire ou ses études collégiales? Une seconde lui est connexe: selon quels critères ou points de repère en décider?

b) La formation professionnelle que l'on donne dans les collèges communautaires et, plus encore, à la fin du secondaire doit être entièrement repensée et réorientée partout où cela n'a pas encore été fait. Elle doit, en particulier, en plus de prendre appui sur une bonne formation générale, s'articuler autour de notions et de concepts scientifiques et technologiques beaucoup plus spécifiques et s'enraciner dans une relation réciproquement plus exigeante entre l'établissement d'enseignement et le milieu de travail.

c) De nouvelles structures ou, selon le cas, procédures doivent être mises en place entre l'école secondaire et le collège communautaire, de même qu'entre celui-ci et le collège universitaire. Parmi les préoccupations dominantes, figure la nécessité d'assurer la continuité, la cohérence et l'équilibre de la formation, autant en formation générale que professionnelle.

d) Les moyens technologiques modernes redeviennent de possibles atouts. De nombreuses expériences sont actuellement en cours et la réflexion sur le sujet commence à retrouver une audace qu'elle avait perdue depuis plusieurs années.

EN GUISE DE CONCLUSION

QUATRE IMPRESSIONS D'ENSEMBLE

Sur la rencontre qui s'opère entre sept systèmes d'enseignement occidentaux et les jeunes qui en sont à leur 12e à 14e année de scolarité, cette étude a maintenant atteint les limites qui lui avaient été fixées. Plus précisément, elle décrit, pour l'essentiel, le cadre organisationnel et pédagogique à l'intérieur duquel cette rencontre devient effective. Des divers seuils où il leur a bien fallu, par la force des choses, en rester, ceux et celles qui ont vécu l'expérience de cette recherche ont cependant découvert quand même, sur des aspects comme les cheminements d'études disponibles, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, la place faite aux documents de toute nature, le rôle du corps enseignant, la participation des étudiants et des étudiantes à leur formation, les processus de contrôle des systèmes d'enseignement et de leurs résultats et plusieurs autres, bien des situations concrètes qui les ont surpris et leur ont paru d'un haut intérêt. En outre, au-delà de ce qu'il leur a été possible de communiquer sur ces découvertes, leur démarche a été à l'origine de nombre d'impressions moins bien circonscrites. En guise de conclusion, ce sont quelques-unes de ces impressions — quatre plus précisément — dont nous voudrions livrer une ébauche; en d'autres lieux, elles pourront éventuellement faire l'objet de démonstrations plus documentées et plus serrées.

1. LA COMPLEXITÉ

Après avoir, dans une étude comme celle-ci, scruté plusieurs systèmes d'enseignement, l'impression de se trouver en face d'entités très complexes — et, au demeurant, d'une complexité croissante — est sans doute, en fin de compte, celle qui se dégage avec le plus de netteté.

Cette complexité saute aux yeux dès que l'on jette un regard un peu attentif sur le tissu intérieur des systèmes d'enseignement en cause. Ce qui frappe, entre autres, c'est la multiplicité des niveaux et des organismes qui quadrillent ces systèmes, la quantité de

personnes, aux compétences les plus variées, qui y travaillent ou y sont rattachées de mille manières, l'implantation qui est la leur sur toute l'étendue du territoire, jusque dans le moindre lieu-dit de montagne, la liste des disciplines, des champs d'études, des matières et des habiletés que l'on y enseigne, la proportion toujours plus élevée de jeunes de 16 ans et plus, de toutes conditions, qui fréquentent les établissements qui en font partie et la diversité des valeurs et des comportements qui s'y manifestent. Cette impression de se trouver devant une complexité indéfinie ne fait que se confirmer lorsqu'on est conduit à se pencher sur les relations que ces systèmes entretiennent avec la famille, l'entreprise, les groupements religieux, les organisations sociales et communautaires, les institutions politiques, l'armée (aux États-Unis, par exemple, l'armée contribue au financement des études de nombreux étudiants et étudiantes), les médias, en bref l'ensemble des institutions sociales, et à découvrir combien, dans un tel contexte, leurs frontières sont incertaines et changeantes.

2.QUELLE FORMATION?

Une autre impression s'avère persistante au terme de ce travail: celle que l'on se trouve aujourd'hui, dans presque tous les systèmes d'enseignement étudiés, en face d'immenses questions en regard de l'insertion des jeunes de 16 à 21 ans environ dans une société et, plus globalement, dans une histoire. Ce fait se traduit par maintes préoccupations plus immédiates, dont les trois suivantes: Quelle place doit-on accorder à la formation professionnelle? Quelle place faut-il faire à la formation générale? Quelles interrelations doit-on instaurer entre l'une et l'autre de ces formations?

Ou la formation professionnelle occupe déjà une position majeure, comme c'est le cas en République fédérale d'Allemagne, ou l'on cherche à la valoriser et à la promouvoir auprès d'une proportion plus élevée des jeunes de chaque classe d'âge. L'affirmation de Jean-Michel Leclercq et de Christiane Rault, dans leur étude sur les systèmes éducatifs dans les pays de la Communauté économique européenne, voulant que "la priorité essentielle des politiques éducatives est ... de plus en plus la recherche d'une préparation plus effective à la vie active" et, en conséquence, la multiplication des initiatives "destinées à développer et renforcer la formation professionnelle" (1990, p. 67), s'applique aussi à la Norvège, à la Colombie-Britannique, à l'Ontario et aux États-Unis.

Toutefois, dans le même temps, on tient couramment un discours qui insiste sur l'importance de la formation générale. L'ampleur et la rapidité des changements et les exigences inhérentes à la vie démocratique et au travail dans la société actuelle, ainsi qu'à un développement personnel équilibré, impliquent, fait-on valoir, une solide formation sur les bases du savoir et de la culture. Une fois ce principe acquis, il reste cependant encore à définir le contenu de cette formation. On lui donnera volontiers comme axes principaux la langue maternelle, les mathématiques, les sciences humaines et les sciences, mais, sur la littérature et l'histoire, par exemple, qui figurent habituellement parmi les composantes capitales de la formation générale, on se montre hésitant. Dans de nombreux cheminements d'études, qui regroupent même parfois une très forte majorité des étudiants et des étudiantes, ces deux piliers traditionnels de la formation générale sont, en réalité, quasi absents ou, tout au moins, relégués au second plan.

En outre, l'évolution des sciences et de la technologie et leur emprise, apparemment sans retour, dans la trame des provinces et des pays considérés dans cette étude impliquent, d'une part, une formation générale qui ait un sens dans une activité professionnelle à l'intérieur d'une société où la science et la technologie jouent un rôle de premier plan et, de l'autre, une formation professionnelle qui, dans son contenu, demeure constamment ouverte à une formation ayant de larges résonances humaines. Il y a donc nécessité de penser à de nouvelles assises dans un cas comme dans l'autre et à des interrelations inédites entre l'une et l'autre. Aucune société ne peut faire l'économie d'une insertion positive des jeunes qui, par la naissance ou à cause de diverses circonstances, se trouvent sous sa zone d'influence, mais comment réussir cette insertion en assurant la transmission des acquis du passé et en intégrant les paramètres qui tiennent compte à la fois des impératifs du présent et d'une volonté claire, en beaucoup de milieux et sur plusieurs points, d'infléchir en profondeur le cours de l'histoire?

3. CHAQUE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EST DIFFÉRENT

Comprendre un système d'enseignement, ce n'est pas comprendre aussi tous les autres. Chacun est le produit d'une histoire et de choix fondamentaux qui lui sont propres. Il existe des différences majeures entre la façon dont les systèmes d'enseignement de l'Angleterre, de la République fédérale d'Allemagne, de la Norvège et des États-Unis prennent en charge la formation des jeunes qui en sont à leur 12^{e} à 14^{e} année de scolarité.

C'est même le cas entre des États des États-Unis, comme on a pu le constater en lisant le chapitre sur les États-Unis. Il convient de noter également que ces différences vont souvent beaucoup plus loin que pourrait le laisser croire un écart de quelques points de pourcentage au sujet du taux de fréquentation scolaire ou du taux de réussite dans une voie professionnelle ou une voie dite générale des jeunes de 18, 19 ou 20 ans. Les exigences que l'on formule à l'intention des jeunes qui optent tôt pour une formation professionnelle, l'adéquation des programmes d'études aux besoins et aux capacités de chacun et la maîtrise que les enseignants et les enseignantes en ont, l'importance accordée à l'assimilation de certaines valeurs et à la formation sociale et civique, le mode d'évaluation des apprentissages et de promotion d'une classe à l'autre, les relations entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise ou d'autres institutions sociales, les travaux que les établissements imposent aux étudiants et aux étudiantes et le suivi qui leur est donné, voilà autant de facteurs qui, soit isolément, soit en se combinant entre eux ou avec d'autres encore, façonnent des systèmes d'enseignement qui sont distincts et produisent des résultats différents.

Les problèmes ne sont donc pas "les mêmes partout", sauf peut-être à un niveau très élevé de généralisation et pour un très petit nombre d'entre eux. Si l'on peut affirmer que, au cours des 15 ou 30 dernières années — le moment varie selon la province ou le pays —, on a, à peu près partout, été dépassé par la demande d'éducation scolaire pour les jeunes de plus de 16 ans, ce ne sont pas, loin de là, les mêmes problèmes que chacun des systèmes d'enseignement en cause a eu à affronter et ce n'est pas non plus la même série de problèmes qui s'impose en ce moment à son attention. Les sept chapitres précédents fournissent suffisamment d'exemples dans ce sens, nous semble-t-il.

4. PRÉVENIR OU ATTENDRE LES CRISES?

Le rapport de 1990 des examinateurs de l'OCDE sur le système d'enseignement de la Norvège met bien en relief, avec de nombreux exemples, la dialectique qui existe entre la connaissance de la réalité d'un système d'enseignement et le contrôle qu'il est possible d'exercer sur son développement, son coût, son adaptation aux besoins et, plus globalement, sur sa qualité. Dans une veine un peu différente, on voit bien, ces années-ci, aux États-Unis, combien la réalisation d'enquêtes et d'évaluations multiples a finalement produit de larges consensus et créé un climat très favorable à la recherche et à l'expérimentation de solutions

aux problèmes les mieux cernés et de réponses aux attentes bien identifiées. Le présent rapport contient d'autres exemples où il y a de bonnes raisons de croire que le fait de disposer de données précises et constamment remises à jour (par divers moyens: enquêtes, évaluations diverses, consultations, etc.) et de plans, à moyen et à long terme, préparés avec soin ont produit des résultats très positifs.

Par ailleurs, les situations ne manquent pas où l'hypothèse la plus plausible est que l'on a fort mal prévu les attentes et les besoins, que l'on s'est peu soucié de connaître vraiment la situation réelle, que les orientations et les politiques ont été improvisées, que l'on n'a, en somme, fait face au changement "que dans la crise", sous la pression de nécessités impérieuses, selon l'expression de Jean Monnet, l'un des Pères de la Communauté européenne, dans le passage placé en exergue au début de ce rapport.

Voilà donc une autre des impressions qui reste gravée dans notre esprit au moment où nous terminons ce travail: de l'étude d'autres systèmes d'enseignement, il y a beaucoup à apprendre, et ce autant sur ce qu'il y a lieu d'éviter que de faire.

BIBLIOGRAPHIE[1]

AFAE
Voir *Association française des administrateurs de l'éducation.*

* A.I.R. FORUM (1988)
Recent Developments in Canadian Higher Education: A Background Paper Prepared for (and by) Canadian Institutional Researchers (s.l.).

ALLAN, GEORGE (1990)
Alternative Delivery of Instruction in Post-Compulsory Education: A Prolegomenon. Vision 2000: Challenges to the College and the College System (Study Team 4). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. 5 p. Polycopié.

* ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION (1988)
L'éducation dans le monde. Préparé pour le Bureau international d'éducation par Abdulatif Hussein Faraj. Paris: Unesco. Vol. XL. 173 p.

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ADMINISTRATEURS DE L'ÉDUCATION (1987)
Le système éducatif français et son administration. Paris: Auteur (28, rue du Général-Foy). 27 fiches de 2 à 8 pages. Mise à jour en mars 1987.

* ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS (s.d.)
Le recrutement du personnel de l'enseignement supérieur. Paris: Association internationale des universités. 177 p.

BARRETT, RALPH V. AND DIANE E. MEAGHAN (1990)
Unionism and Academic Collegiality: The Politics of Teaching in an Ontario Community College. In Jacob Muller (ed.). ***Education for Work, Education as Work. Canada's Changing Community Colleges***. Toronto: Garamond Press. P. 95-111.

BC COLLEGE OF TEACHERS
Voir *British Columbia College of Teachers*.

BC COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER
Voir *British Columbia Council on Admission and Transfer.*

BC, MINISTER OF EDUCATION
Voir *British Columbia, Minister of Education.*

BC, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION
Voir *British Columbia, Ministry of Advanced Education, Training and Technology*, s'il s'agit d'un document de 1990 ou de 1991, *British Columbia, Ministry of Advanced Education and Job Training* pour les années 1987 à 1989 et *British Columbia, Ministry of Post-Secondary Education* pour l'année 1986.

---

(1) Les références précédées d'un astérisque sont celles qui, quoique ayant possiblement influencé l'un ou l'autre passage, le plus souvent à titre de source de confirmation, ne font pas, dans le texte lui-même ou dans une note infrapaginale, l'objet d'un renvoi explicite.

BC, MINISTRY OF EDUCATION
Voir *British Columbia, Ministry of Education.*

BC, MINISTRY OF POST-SECONDARY EDUCATION
Voir *British Columbia, Ministry of Post-Secondary Education.*

BECKMEIER, CAROLA ET AYLÂ NEUSEL (1990)
Les mécanismes de la prise de décision dans les universités françaises et allemandes. ***Gestion de l'enseignement supérieur***. Paris: OCDE. Vol. 2, no 1, mars. P. 7-20.

BÉDARIDA, CATHERINE, MICHAËLA BOBASCH ET SYLVIE KERVIEL (1991)
Enquête. IUT, universités: des études pour un métier. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Novembre. P. 18-33.

BELL, CHRIS AND DUNCAN HARRIS (EDS.) (1990)
World Yearbook of Education 1990: Assessment and Evaluation. London, England: Kogan Page; New York: Nichols Publishing. 293 p.

BERCHEM, THEODOR (1988)
L'unité dans la diversité..Universités et fachhochschulen en Allemagne fédérale. Paris: OCDE, CERI (Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur). 9 p. Polycopié.

BESSOTH, RICHARD AND CLIVE HOPES (1980)
The Federal Republic of Germany . In David Friesen, Avigdor Farine and J. Collins Meek (eds.). ***Educational Administration. A Comparative View***. Edmonton: University of Alberta, Department of Educational Administration. P. 127-150. Polycopié.

BLUMENSTYK, GOLDIE (1991)
Massachusetts' Reorganization of Public Education Gives Wide Powers to Secretary, 11-Member Council. ***The Chronicle of Higher Education***. Washington, D.C.: Author. Vol. XXXVII, Number 45, July 24. P. A17-A18.

BOBASCH, MICHAËLA (1991a)
Ces 20% d'élèves qui n'auront pas le bac. CPPN, CPA: collégiens à problèmes. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Janvier. P. 52-55.

* BOBASCH, MICHAËLA (1991b)
Le télé-enseignement universitaire sous la loupe: vingt-deux centres, trente-deux mille étudiants. ***Le Monde de l'éducation***. Janvier. P. 116-121.

* BOBASCH, MICHAËLA (1991c)
Évaluation. Les brevets de techniciens supérieurs: mode d'emploi. 98 BTS, 200 000 étudiants. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Avril. P. 102-108.

* BORNAREL, JEAN (1990)
Gérer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur scientifique en France. ***Gestion de l'enseignement supérieur***. Paris: OCDE. Vol. 2, no 3, novembre. P. 279-290.

* BOYER, ERNEST L. (1987)
College. The Undergraduate Experience in America. New York: Harper and Row (© The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). Éditeur canadien: Fitzhenry and Whiteside, Toronto. XIX et 328 p.

BRITISH COLUMBIA (1989a)
School Act. Victoria: Queen's Printer for British Columbia.

BRITISH COLUMBIA (1989b)
Independant School Act. Victoria: Queen's Printer for British Columbia

BRITISH COLUMBIA (1990)
An Act to establish a university in Northern British Columbia. Victoria: Queen's Printer for British Columbia.

* BRITISH COLUMBIA COLLEGE OF TEACHERS (1989)
Introduction to the British Columbia College of Teachers (BCCT). Vancouver: Author. Dépliant.

BRITISH COLUMBIA COLLEGE OF TEACHERS (1991)
1991 Annual Meeting. May 25, 1991. Victoria: Author. 52 p.

BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER (1990)
University Articulation and Degree Completion. 1986-1989. Prepared by British Columbia Research Corporation. Victoria: Council on Admissions and Transfer. 94 p.

BRITISH COLUMBIA COUNCIL ON ADMISSIONS AND TRANSFER (1991)
British Columbia Transfer Guide. Victoria: Author. 276 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTER OF EDUCATION (1989a)
Policy Directions. A Response to the Sullivan Royal Commission on Education by the Government of British Columbia. Honourable Anthony J. Brummet. Victoria: Ministry of Education. January. 26 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTER OF EDUCATION (1989b)
Mandate for the School System. Province of British Columbia. Honourable Anthony J. Brummet. Victoria: Ministry of Education. January. 8 p.

* BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION AND JOB TRAINING (1989)
Advanced Education in British Columbia. An Outline of Institutions and Programs. Victoria: Author. 49 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (1990a)
B.C. Post-Secondary Enrolment: Statistics 1989-90. Victoria: Author. 138 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (1990b)
Annual Report 1989-1990. Victoria: Author. 23 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (1991?)
Post-Secondary Education in British Columbia. Victoria: Author. Dépliant.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (1991)
Choices: Options for your Future in Post-Secondary Education. Victoria: Author. 81 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1985)
Annual Report. For the Period July 1, 1983 to June 30, 1984. Victoria: Ministry of Education. 60 p.

* BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1989)
Year 2000: A Curriculum and Assessment Framework for the Future. Draft Document. Victoria: Ministry of Education.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1990?)
Public Schools Education. Facts 1988-89. Victoria: Author. Dépliant.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1990a)
Year 2000: A Framework for Learning. Victoria: Ministry of Education. 29 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1990b)
Headcount Enrolment by Gender, Grade and School District. Victoria: Ministry of Education. 10 p. Report Number: 1554.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1991a)
Annual Report. July 1, 1989 to June 30, 1990. Victoria: Ministry of Education. 123 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (1991b)
Statistical Supplement to the Annual Report, July 1, 1989 to June 30, 1990. Victoria: Ministry of Education. 73 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION AND MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (1991)
LINK: 1990 Highlights: An Information Partnership in British Columbia's Education System. Victoria: Ministry of Education. 19 p.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF POST-SECONDARY EDUCATION (1986)
Mission, Goals, and Objectives 1986-1991; Integrated Five-Year Planning for the British Columbia College and Institute System. Victoria: Author. 12 p.

BRITISH COLUMBIA ROYAL COMMISSION ON EDUCATION (1988a)
A Legacy for Learners. The Report of the Royal Commission on Education. Victoria: Crown Publications Inc. 265 p. (Sullivan Commission).

BRITISH COLUMBIA ROYAL COMMISSION ON EDUCATION (1988b)
Reports of Working Groups. a) *Where the Legacy Begins* (On Early Childhood Education); b) *Parents in Education*; c) *Building Bridges to the 21st Century* (On Business and Education); d) *Report of the Student Task Force*. Commissioned Papers, vol. 7. Victoria: Crown Publications Inc.

BROSAN, G.S. (1973)
Some Aspects of Post-Secondary Education in the United Kingdom. In T.H. McLeod (ed.). *L'enseignement post-secondaire dans une société technologique. (Post-Secondary Education in a Technological Society)*. Montréal and London, England: McGill-Queen's University Press. P. 111-127.

BUILA, THEODORE (1986)
United States of America. In Unesco. *The Integration of General and Technical and Vocational Education*. Paris: Author (Trends and Issues in Technical and Vocational Education, no 3). P. 265-304.

BUZZELL, CHARLES H. (1991)
Monitoring the Monitors of Perkins. Executive Directions. *Vocational Education Journal*. Alexandria, Virginia: American Vocational Association. Vol. 66, Number 2, February. P. 10.

CAC
Voir *Conseil des affaires collégiales de l'Ontario.*

CALAM, JOHN AND THOMAS FLEMING (1988)
British Columbia Schools and Society. British Columbia Royal Commission on Education: Commissioned Papers, vol. 1. Victoria: Crown Publications Inc. 158 p.

CANTOR, LEONARD (1989)
Vocational Education and Training in the Developed World. A Comparative Study. London and New York: Routledge. 175 p. Les chapitres 3, 4 et 5 sont centrés respectivement sur les États-Unis, la République fédérale d'Allemagne et le Royaume-Uni.

CARDOZIER, V.R. (1987)
American Higher Education. An International Perspective. Aldershot, England: Avebury; Brookfield, Vermont: Gower Publishing. XII et 209 p.

CCE
Voir *Commission des Communautés européennes*.

CENTRAL OFFICE OF INFORMATION (1980)
L'éducation au Royaume-Uni. Londres: Auteur. Révisé en septembre 1979. 36 p.

CENTRAL STATISTICAL OFFICE (1990)
Social Trends 20. 1990 Edition. Editor: Tom Griffin. London, England: HMSO, A publication of the Government Statistical Service.

CENTRE FOR CURRICULUM AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT (1990)
Newsletter. Victoria, British Columbia: Author. Vol. 2, Number 3, December.

* CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1988)
La réglementation par l'État et ses conséquences sur les innovations dans les programmes d'études d'enseignement supérieur. Une étude comparative. Rapport par pays: Allemagne. Paris: OCDE, CERI (Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur). 30 p. Polycopié.

* CHAPUIS, ROBERT (1991)
Conférence de presse: Propositions pour la rénovation du lycée. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'information et de la communication. Le 22 avril. 7 p. Polycopié.

CHEVÈNEMENT, JEAN-PIERRE *ET AL.* (1986)
Les lycées demain. Orientations 1986. Paris: Le Livre de poche et Centre national de documentation pédagogique. 255 p.

CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION (THE) (1991)
The Chronicle of Higher Education Almanac. Washington, D.C.: Author. Vol. XXXVIII, Number 1, August 28. 104 p.

* CLOUGH, DANNY (1990 ou 1991)
Business Studies and Further Education. Choices at Sixteen. ***Educational Courses in Britain***. London, England: A Dominion Press Publication. Vol. 11, no 7. P. 23-25.

CMEC
Voir *Conseil des ministres de l'éducation du Canada et al.*

COAU
Voir *Conseil ontarien des affaires universitaires.*

COHEN, ARTHUR M. AND FLORENCE B. BRAWER (1989)
The American Community College. Second Edition (Revised. First in 1982). San Francisco: Jossey-Bass. XXVI et 460 p.

COLLINS, LYLE AND ANNE JUST (1990)
Vocational Education: A Success Story. Southern California Regional Occupational Center Among the Nation's Best. University of California, Berkeley: National Center for Research in Vocational Education (Reprint Series). ERIC Document 329 681. Paru à l'origine dans ***Thrust***. May-June 1990, vol. 19, Number 7. P. 26-28.

BEST COPY AVAILABLE

* COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (1989)
Priorités pour l'université. Rapport au Président de la République (1985-1989). Paris: Documentation française. 254 p.

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (1990)
L'enseignement supérieur de masse. Paris: Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. 38 p.

* COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (1991)
Universités: les chances de l'ouverture. Rapport au Président de la République. Paris: Documentation française. 149 p.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN (1988)
École de la deuxième chance, deuxième chance de l'école: former des professionnels pour le 21e siècle. Tome 1: ***Rapport du Groupe de travail: L'avenir des formations professionnelles des jeunes*** (Rapport de Chalendar). Paris: Documentation française. 229 p. Pour le tome 2, voir Jallade, 1988.

COMMISSION DE RÉFLEXION SUR LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT (1989)
Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. Commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros. Paris. Mars. 14 p.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1987)
Les structures de l'enseignement dans les États membres de la Communauté économique européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. 190 p.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1990)
L'enseignement supérieur dans la Communauté européenne. Guide de l'étudiant. 6e édition. Édité par Brigitte Mohr. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. 541p.

COMMISSION DE TERMINOLOGIE DE L'ÉDUCATION (1988)
Vocabulaire de l'éducation au Québec. Québec: Publications du Québec. 227 p.

* COMMISSION ON THE FUTURE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITIES OF ONTARIO (1984)
Ontario Universities: Options and Futures. Toronto. 64 p.

CONDREN, CLIVE P. (1988)
Preparing for the Twenty-First Century. A Report on Higher Education in California. Sacramento: California Postsecondary Education Commission. 253 p. Polycopié.

CONSEIL DES AFFAIRES COLLÉGIALES DE L'ONTARIO (1990)
Vision 2000: qualité et possibilités. Rapport final de Vision 2000. Examen du mandat. Toronto: Ministère des Collèges et Universités. XI et 183 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA *ET AL.* (1989)
L'enseignement au Canada 1986-1988. Rapport à la 41e session, Conférence internationale de l'éducation, Genève, du 9 au 17 janvier 1989. Toronto: CMEC. Textes français et anglais disposés tête-bêche. Pagination multiple.

CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES (NOVEMBRE 1990)
Propositions du Conseil national des programmes sur l'évolution du lycée. Synthèse. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 27 p.

CONSEIL ONTARIEN DES AFFAIRES UNIVERSITAIRES (1990a)
Seizième rapport annuel: 1er mars 1989 au 28 février 1990. Toronto: Auteur. 327 p.

CONSEIL ONTARIEN DES AFFAIRES UNIVERSITAIRES (1990b)
Demeurer au passé dans le futur. Poursuivre les politiques actuelles en matière de subventions d'exploitation aux universités ontariennes. Document de travail préparé à partir des conclusions des audiences tenues au printemps 1990. Ébauche décembre 1990. Toronto: Auteur. 47 p. Polycopié.

COPIE (1984)
L'exemple de la République fédérale d'Allemagne. ***Les cahiers du COPIE*** (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation). No 4: Adaptation du système éducatif aux besoins de la société, tome I: Analyse et observations sur le terrain. Paris: Ministère de l'Éducation nationale; Québec: Ministère de l'Éducation. P. 33-47.

COUNCIL OF REGENTS
Voir *Ontario Council of Regents.*

COURTOIS, GÉRARD (1991)
Parier sur les enseignants. ***Le Monde***. Paris. Mardi 23 avril.

CSO
Voir *Central Statistical Office.*

CUTT, JAMES, PETER ADAMS AND JIM McRAE (1988)
Support Systems for Learning: Finance. British Columbia Royal Commission on Education: Commissioned Papers, vol. 5. Victoria: Crown Publications Inc. 104 p.

DALHEIMER, R. (1988)
Management of non-university postsecondary institution: the German Fachhochschule. In L.C.J. Goedegebuure and V.L. Meek (eds.). ***Change in Higher Education: the Non-University Sector. An International Perspective. Papers presented at the Ninth European Forum of the Association for Institutional Research (AIR)***. August, 1987. Culembourg, Pays-Bas: Uitgeverij Lemma.

DAY, BILL (1991)
Community Colleges, University-Colleges, Universities, and the Whole Enchilada. ***ACCC Community***. Toronto: Association of Canadian Community Colleges. Vol. 5, no 2, November-December. P. 6-8.

* DE GAUDEMAR, JEAN-PAUL (1990)
Rapport de synthèse des assises nationales Universités 2000. Paris, 26-29 juin 1990. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'information et de la communication. 29 p. Polycopié.

DE LORIMIER, JACQUES (1987)
Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de système et pédagogie différenciée. Québec: Conseil supérieur de l'éducation (Coll. Études et documents 3). 103 p.

DeLOUGHRY, THOMAS J. (1991)
14.1 Million Students Expected to Enroll in Colleges This Fall. ***The Chronicle of Higher Education***. Washington, D.C.: Author. Vol. XXXVIII, Number 2, September 4. P. A47.

DENNISON, JOHN (1990)
College to University: An Analysis of Transfert Credit Policy and Practice. Vision 2000: Colleges and the Educational Spectrum (Study Team 5). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. III et 26 p. Polycopié.

DENNISON, JOHN D. AND PAUL GALLAGHER (1986)
Canada's Community Colleges. A Critical Analysis. Vancouver: University of British Columbia Press. IX et 360 p.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, HMI (1986)
Education in the Federal Republic of Germany. Aspects of Curriculum and Assessment. An HMI Report. London: Her Majesty's Stationery Office. 50 p.

DES
Voir *Department of Education and Science, HMI.*

* DESROSIERS, JEAN-YVES (MAI 1990)
Les études collégiales et universitaires en Ontario. Étude. Québec: Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires (DGERU). 54 p. Polycopié.

DESROSIERS, JEAN-YVES (1991)
Synthèse de l'analyse des études collégiales et universitaires en Ontario dans une perspective de mise en situation par rapport aux cégeps et aux universités québécoises. Québec: Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires (DGERU). 6 p. Polycopié.

DESROSIERS, JULES (1987)
Comment les organismes publics d'éducation peuvent contribuer davantage au développement socio-économique régional. Évaluation des centres de développement de l'entreprise, créés par les collèges communautaires de la Colombie-Britannique. Synthèse d'un rapport (de Ann MacDonald). Québec: Ministère de l'Éducation. 17 p. Polycopié.

DIRECTION DES LYCÉES ET COLLÈGES
Voir *France, Direction des lycées et collèges.*

DURAND-PRINBORGNE, CLAUDE (SOUS LA DIRECTION DE) (1991)
Le système éducatif. ***Les Cahiers français***. Paris: Documentation française. No 249, janvier-février. 96 p.

EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (1988)
School Reform in 10 States. By William Chance (Changing the Terms of Discourse: Restructuring Education in America) and Chris Pipho (State Profiles). Denver, Colorado: Author. IV et 45 p.

EDUCATION WEEK (1991)
Dimensions. Going Gray. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 14, December 4. P. 3.

EIDE, KJELL (1973)
Some Aspects of Post-Secondary Education in Norway. In T.H. McLeod (ed.). ***L'enseignement post-secondaire dans une société technologique. (Post-Secondary Education in a Technological Society)***. Montréal and London, England: McGill-Queen's University Press. P. 101-110.

* ELLIS, JOHN F. (1973)
Euphoria in British Columbia Education — Let's Wait and See. In Douglas Myers (ed.). ***The Failure of Educational Reform in Canada***. Toronto: McClelland and Stewart. P. 195-200.

ENGELHARD, DOROTHEE AND KURT KREUSER (1987)
Pressures on Vocational Training in the Federal Republic of Germany. In John Twining *et al.* (eds.). ***World Yearbook of Education 1987. Vocational Education***. London, England: Kogan Page; New York: Nichols Publishing. P. 58-67.

EVANGELAUF, JEAN (1991)
Sharp Rise Reported in Public-College Tuition; Rate of Increase Drops at Private Institutions. ***The Chronicle of Higher Education***. Washington, D.C. Vol. XXXVIII, Number 9, October 23. P. A1 et A30-A36.

* FAUCONNIER, PATRICK (1991)
Universités: les diplômes gagnants. *Le Nouvel Observateur*. Paris. No 1385, mai. P. 4-8.

FETVEIT, ANNE MARIE (1988)
Alternatives to Universities. Norwegian Country Report (for Organisation for Economic Co-operation and Development). Oslo: Norwegian Ministry of Cultural and Scientific Affairs. 47 p. Polycopié.

FLAX, ELLEN (1991)
First National Study of Young Dropouts Finds 6.8% Leave Before the 10th Grade. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XI, Number 4, September 25. P. 21.

FLUDE, MICHAEL AND MERRIL HAMMER (EDS.) (1990)
The Education Reform Act, 1988. Its Origins and Implications. Basingstoke, United Kingdom: Falmer Press; Bristol, Pennsylvania: Taylor and Francis. 291 p.

* FOOT, DAVID K. AND MAIA MACNIVEN (1990)
The Determinants of Enrolment Rates and Enrolments in Ontario Community Colleges. Vision 2000: Empirical Features of the College System (Study Team 1). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. III et 19 p. Polycopié.

* FORRESTER, G.C. AND R. HAMAURA (1987)
University Articulation, 1985-86 Academic Year: Provincial Report. Research Report 87-01. Victoria: Ministry of Advanced Education and Job Training. 139 p.

FOUNTAIN, BEN E. AND TERRENCE A. TOLLEFSON (EDS.) (1989)
Community Colleges in the United States: Forty-Nine State Systems. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges. IX et 261 p.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1984)
Loi sur l'enseignement supérieur. Loi no 84-52 du 26 janvier 1984. Publiée, entre autres, dans *Codes et lois. Droit public et droit privé. Textes législatifs et réglementaires. 5-16 janvier 1982 à 2 juillet 1985*. No 8, 1er cahier. Paris: Éditions techniques. 1991. 10 p.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1985)
Loi de programme sur l'enseignement technologique et professionnel. Loi no 85-1371 du 23 décembre 1985. Publiée, entre autres, dans *Recueil des lois 1985*, II, *Motions et résolutions*, tome premier. Paris: Secrétariat général de l'Assemblée nationale. P. 292 à 299.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1987)
Loi modifiant le titre premier du livre premier du code du travail et relative à l'apprentissage. Loi no 87-572 du 23 juillet 1987. Publiée, entre autres, dans *Recueil des lois 1987, I, Motions et résolutions*. Paris: Secrétariat général de l'Assemblée nationale. P. 467-473.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1989)
Loi d'orientation sur l'éducation. Loi no 89-486 du 10 juillet 1989. Publiée, entre autres, dans *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*. No spécial 4, 31 août 1989. Paris: Centre national de documentation pédagogique. 30 p.

FRANCE, DIRECTION DES LYCÉES ET COLLÈGES (1991)
(*Sans titre*) (Document remis lors de la conférence de presse du 22 avril 1991 du ministre de l'Éducation nationale concernant des "propositions pour la rénovation du lycée" et portant sur l'esprit de la rénovation, les structures rénovées, etc.). Paris: Direction des lycées et collèges, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 62 p. Polycopié.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1983)
Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle. Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Paris: Centre national de documentation pédagogique. 288 p.

* FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1988a)
Le plan pour l'avenir de l'éducation nationale. Éducation et société demain... *Cahiers de l'Éducation nationale*. Numéro spécial. Paris: Auteur. No 62, janvier. 46 p.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1988b)
Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. Édition 1988. Rédacteur en chef: Jean-Claude Brenot. Paris: Auteur, Direction de l'évaluation et de la prospective. 256 p.

* FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1989)
Entrer dans l'enseignement supérieur. Les parcours de la réussite. Schémas de développement concerté des formations post-baccalauréat. Paris: Auteur. 12 p.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1990a)
Population universitaire 1989-1990. *Note d'information*. Paris: Auteur, Direction de l'évaluation et de la prospective. 8 p.

* FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1990b)
SUP. Bulletin d'information sur l'enseignement supérieur. Paris: Auteur, Direction de l'information et de la communication. No 2, juin. 6 p.

* FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1991a)
La rénovation pédagogique du lycée. *Document d'information*. (Supplément de *Lettre TGV* et de *Lettre aux enseignants*). Paris: Auteur, Direction de l'information et de la communication. 4 p.

* FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1991b)
La lettre SUP. Bulletin d'information sur l'enseignement supérieur. Paris: Auteur, Direction de l'information et de la communication. No 4, janvier-février. 6 p.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, AVEC LA COLLABORATION DU GIP RECLUS (1990)
L'enseignement supérieur en cartes. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement universitaire. 10 p.

FULLAN, MICHAEL G. *ET AL.* (1989)
La formation des enseignants en Ontario. Méthodes actuelles et perspectives d'avenir. Toronto: Ministère de l'Éducation et Ministère des Collèges et Universités. 159 p.

GARRIGUES, EMMANUEL (1977)
Pour la relève des intellectuels français. *Réalités*. Paris. No 381, novembre. P. 24-29.

* GEIGER, ROGER L. (1988)
Conference Report: Privatization of Higher Education. Wingspread, Racine, Wisconsin, June 15-18, 1987. Princeton: International Council for Educational Development. 61 p.

GIBSON, DYANNE (1990)
Student's Guide to Ontario Universities. Toronto: University of Toronto Press. 274 p.

GILL, AUDREY (1989)
Role of the Colleges in the Changing Economy. Report on Consultations. Vision 2000: Colleges and the Changing Economy (Study Team 2). Background Papers. V et 33 p. Polycopié.

GORDON, JEAN (1990)
Étude comparative des qualifications de fin de scolarité obligatoire et de formation professionnelle. Volume I: *Rapport de synthèse* . Paris: Institut européen d'éducation et de politique sociale (Université de Paris IX-Dauphine). 67 p. Polycopié.

GÖTTELMANN, GABRIELE (1989)
Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation. 202 p.

* GRANDBASTIEN, MONIQUE (1989)
Les technologies nouvelles dans l'enseignement technique: situation au terme des années 80 et propositions d'orientations pour la décennie à venir. Rapport établi à la demande de M. Robert Chapuis, secrétaire d'État auprès du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale. Paris: Ministère de l'Éducation nationale. 123 p. Polycopié.

GRANHEIM, MARIT (1990)
The Education System in Norway: the Need for Evaluation. Voir, ci-après, le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 12-19.

GRANHEIM, MARIT, MAURICE KOGAN AND ULF P. LUNDGREN (EDS.) (1990)
Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System. London, England: Jessica Kingsley Publishers. 256 p.

HARP, LONNIE (1991)
Demands of Information Age Revive Old Idea of Apprenticeships. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. X, Number 37, June 5. P. 1, 18 et 20.

HARTNETT, RICHARD A. (1980)
University Reform in the Federal Public of Germany. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, IMHE-CERI Conference. September. 14 p. Polycopié.

HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE (HCÉÉ) (1988a)
D'autres lieux, d'autres cultures: clés pour l'éducation de demain. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. Paris: Documentation française (Coll. des rapports officiels). 198 p.

* HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE (HCÉÉ) (1988b)
Éducation-Economie. Quel système éducatif pour la société de l'an 2000? Une autre approche de l'avenir. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. Paris: Documentation française (Coll. des rapports officiels). 131 p.

HIBBERT, F.A. (1986)
L'évaluation et l'approbation des établissements d'enseignement supérieur par le "Council for National Academic Awards". Document préparé en vue d'une réunion de travail du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Paris: OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 10 p. Polycopié.

HICKOX, MIKE AND ROB MOORE (1990)
TVEI, Vocationalism and the Crisis of Liberal Education. Voir, ci-haut, le livre de Flude and Hammer, p. 133-152.

HONSBERGER, HARV (1990)
Quality from an Instructional Perspective. Vision 2000: Challenges to the College and the College System (Study Team 4). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. III et 8 p. Polycopié.

HULL, DAN AND DALE PARNELL (EDS.) (1991)
Tech Prep Associate Degree. A Win/Win Experience. Waco, Texas: Center for Occupational Research and Development. XXII et 408 p.

ISABELLE, ROBERT (1989)
Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences. Rapport de mission (effectuée en mai 1988). Montréal: Fédération des cégeps (Coll. Études et réflexions du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial). 180 p. Polycopié.

JALLADE, JEAN-PIERRE (JANVIER 1988)
École de la deuxième chance, deuxième chance de l'école: former des professionnels pour le 21e siècle. Tome 2: ***La formation professionnelle à l'étranger: quels enseignements pour la France?*** Paris: Documentation française. 153 p. Pour le tome 1, voir *Commissariat général du Plan, 1988*.

JALLADE, JEAN-PIERRE (1991)
L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles. ***Notes et études documentaires***. Paris: Documentation française. No 4929. 127 p. Aussi paru, en 1991, dans la collection ***Les études de la Documentation française***.

JENNINGS, LISA (1989)
Report's Good News: Many Who Drop Out Complete Education. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. IX, Number 4, September 27. P. 1 et 21.

JOHANSSON, TORIL (1990)
Norway. In H.R. Kells (ed.). ***The Development of Performance Indicators for Higher Education: a Compendium for Eleven Countries***. Paris: OCDE. P. 79-84. Polycopié.

JOHANSSON, TORIL (1991)
La Commission norvégienne sur l'enseignement supérieur et la recherche (La "Commission Hernes"); son incidence sur les politiques nationales. ***Gestion de l'enseignement supérieur***. Paris: OCDE. Vol. 3, no 2, juillet. P. 182-186.

JOSPIN, LIONEL (1991)
Conférence de presse: Propositions pour la rénovation du lycée. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'information et de la communication. Le 22 avril. 11 p. Polycopié.

* KERVIEL, SYLVIE (1990)
S'inscrire en première année. DEUG: Les fruits de la rénovation. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Juillet-août. P. 96-98.

KING, E. (1990)
Que fait-on ailleurs? Les systèmes de formation à l'étranger. Table ronde animée par M. René Rémond. In ***Les défis de la formation. Quelle personne? Pour quelle société?*** Semaines sociales de France. Paris—St-Denis 1989. Paris: ESF Éditeur. P. 102-107.

KLEPPE, RUTH (1989)
Propositions récentes d'intégration de la politique de la recherche et de l'enseignement supérieur en Norvège. ***Gestion de l'enseignement supérieur***. Paris: OCDE. Vol. 1, no 3, novembre. P. 285-292.

KUBEY, ROBERT (1991)
The Case for Media Education. ***Education Week***. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. X, Number 24, March 6. P. 27.

LALIBERTÉ, JACQUES (1987)
La formation fondamentale. La documentation française (1981-1986). Montréal: CADRE et Direction générale de l'enseignement collégial. 239 p.

* LAMOURE, JEAN (1991a)
Le palmarès 90 des classes préparatoires aux grandes écoles. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Mars. P. 91-95.

LAMOURE, JEAN (1991b)
Évaluation. Le palmarès des instituts universitaires de technologie. ***Le Monde de l'éducation***. Paris Avril. P. 96-100.

LAUGLO, JON (1990)
A Comparative Perspective with Special Reference to Norway. Voir, ci-haut, le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 66-88.

* LAUGLO, JON AND KEVIN LILLIS (EDS.) (1988)
Vocationalizing Education. An International Perspective. Oxford, England: Pergamon Press.

LECLERCQ, JEAN-MICHEL ET CHRISTIANE RAULT (1990)
Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire? ***Notes et études documentaires***. Paris: Documentation française. No 4899, 1989-24. 152 p.

LE MEIGNEN, MARIE-FRANCE (1990)
La formation permanente des enseignants. Un bilan de huit années de MAFPEN. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Juillet-août. P. 42-43.

LERHEIM, MAGNE (1989)
Norvège: Le rôle des universités dans un système d'enseignement supérieur décentralisé. ***Gestion de l'enseignement supérieur***. Paris: OCDE. Vol. 1, no 3, novembre. P. 271-284.

* LE ROUX, ANNIE (1988)
L'insertion professionnelle: Les politiques européennes pour promouvoir l'insertion professionnelle des jeunes. ***Éducation et formations***. Paris: Ministère de l'Éducation nationale. No 15. P. 31-60.

LESOURNE, JACQUES (1988)
Éducation et société. Les défis de l'an 2000. Paris: La Découverte et Journal *Le Monde*. 357 p.

LINK
Voir *British Columbia, Ministry of Education and Ministry of Advanced Education, Training and Technology*.

LOI D'ORIENTATION
Voir *France, Assemblée nationale (1989)*.

LOI MODIFIANT LE CODE DU TRAVAIL ET RELATIVE À L'APPRENTISSAGE
Voir *France, Assemblée nationale (1987)*.

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
Voir *France, Assemblée nationale (1984)*.

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE ET PROFESSIONNEL
Voir *France, Assemblée nationale (1985)*.

LORD HAILSHAM OF ST. MARYLEBONE (1990)
Halsbury's Laws of England. Fourth Edition, Reissue. London, England: Butterworths. Vol. 15.

LUNDGREN, ULF P. (1990)
Educational Policymaking, Decentralisation and Evaluation. Voir, ci-haut, le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 23-65.

MACNAIR, GORDON (1990)
L'initiative "Entreprise in Higher Education" en Grande-Bretagne. ***Gestion de l'enseignement supérieur***. Paris: OCDE. Vol. 2, no 1, mars. P. 66-79.

MANSELL REPORT
Voir *United Kingdom. Further Education Curriculum Review and Development Unit* (FEU).

* MARSOLAIS, ARTHUR, JEAN-LOUIS PARÉ ET PAUL VALOIS (1986)
Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec. Dossier technique de l'avis intitulé: Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. 64 p.

MARX, RONALD AND TARRANCE GRIEVE (1988)
The Learners of British Columbia . British Columbia Royal Commission on Education: Commissioned Papers, vol. 2. Victoria: Crown Publications Inc. 114 p.

* Mc-DANIËL, OLAF, PIERRE GAUYE ET JACQUES GUIN (1988)
La réglementation par l'État et ses conséquences sur les innovations dans les programmes d'études d'enseignement supérieur. Rapport par pays: Allemagne. Paris: OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 30 p. IMHE/GC/88.30. Polycopié.

McGUINNESS, JR., AIMS C. (1988)
State Postsecondary Education Structures. Handbook. Denver, Colorado: Education Commission of the States. 179 p.

McLEAN, MARTIN (1990)
Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum. London, England: Kogan Page (In Association with the Institute of Education, University of London) (Bedford Way Series). 148 p.

MCU
Voir *Ontario, Ministère des Collèges et Universités* ou *Ontario, Ministry of Colleges and Universities.*

MEIRIEU, PHILIPPE (1990)
L'émiettement des horaires paralyse l'école. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Novembre. P. 92-93.

MEN
Voir *France, Ministère de l'Éducation nationale* ou *France, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.*

MIQUEL, ANDRÉ (1989)
Les bibliothèques universitaires. Rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris: Documentation française (Coll. des rapports officiels). 79 p.

MJELDE, LIV (1990)
Labour and Learning: The Apprenticeship Program in Norway. ***Interchange***. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Vol. 21, no 4, Winter. P. 34-48.

MULLER, JACOB (1990)
Corporate Management and Labour Process of British Columbia Community Colleges in the 1980s. In Jacob Muller (ed.). ***Education for Work, Education as Work. Canada's Changing Community Colleges***. Toronto: Garamond Press. P. 32-48.

MUNROE, DAVID (1973)
L'enseignement postsecondaire au Canada: Tendances et réalisations récentes. In T.H. McLeod (ed.). ***L'enseignement post-secondaire dans une société technologique. (Post-Secondary Education in a Technological Society)***. Montréal and London, England: McGill-Queen's University Press. P. 51-71.

MURPHY, NEIL (1983)
An analysis of the General Education Component in Curricula of the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Education. Toronto: University of Toronto. Environ 605 p.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1989)
Digest of Education Statistics. 1989. Twenty-fifth Edition. Washington, D.C.: Government Printing Office. XXXIII et 462 p. NCES 89-643.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1990)
The Condition of Education 1990. Vol. 2: ***Postsecondary Education***. Washington, D.C. : Government Printing Office. XVI et 235 p.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1991)
Digest of Education Statistics. 1990. Washington, D.C.: Government Printing Office. XXX et 459 p.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (APRIL 1983)
A Nation At Risk. The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, D.C.: United States Department of Education. 64 p.

NAUMANN, JENS AND BEATE KRAIS (1991)
German Federal Republic. In Philip G. Altbach (ed.). ***International Higher Education: An Encyclopedia***. 2 vol. New York: Garland. Vol. 2, p. 685-707.

NCES
Voir *National Center for Education Statistics.*

NEOCOSMOS, SALLY AND JOHN STODDART (1986)
L'évaluation et l'approbation externes des cours vues dans l'optique de l'établissement. Document préparé en vue d'une réunion de travail du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Paris: OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 16 p. Polycopié.

NIXON, NIGEL J. (1990)
Assessment Issues in Relation to Experience-Based Learning on Placements within Courses. Voir, ci-haut, le livre de Bell and Harris, p. 81-111.

* NOAH, HAROLD J. AND MAX A. ECKSTEIN (1988)
Business and Industry Involvement with Education in Britain, France and Germany. Voir, ci-haut, le livre de Lauglo and Lillis, p. 45-68.

NORWAY, THE NATIONAL COUNCIL FOR UPPER SECONDARY EDUCATION (1987)
The National Council for Upper Secondary Education. Structure, Function, Tasks. Oslo: Author. 12 p.

NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION
Voir *Norwegian Ministry of Education and Research* ou *Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.*

BEST COPY AVAILABLE

NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1990a)
Development of Education (1988-1990). National Report of Norway. International Conference on Education, 3-8 September 1990. Oslo: Author. 56 p. Polycopié.

NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (1990b)
Education in Norway. Oslo: Author. 36 p.

NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND CHURCH AFFAIRS (1990c)
Higher Education in Norway. Oslo: Author. 107 p. Polycopié.

OCDE
Voir *Organisation de coopération et de développement économiques.*

ONISEP (1990a)
Après le bac général ou technologique. Mini guide scolaire 90-91. Paris: Office national d'information sur les enseignements et les professions. 32 p.

* ONISEP (1990b)
Les instituts universitaires de technologie. DUT. Paris: Auteur (Les Dossiers de l'enseignement supérieur). 96 p.

ONISEP (1990c)
Diplômes techniques, diplômes pour l'emploi! Paris: Auteur (Les Dossiers de l'ONISEP). 160 p.

ONTARIO COUNCIL OF REGENTS (1990)
Vision 2000: Quality and Opportunity. A Review of the Mandate of Ontario's Colleges. Toronto: Ministry of Colleges and Universities. XI et 174 p.

ONTARIO COUNCIL ON UNIVERSITY AFFAIRS (1990)
Advisory Memorandum 90-IV. Government Support of the University System in 1991-92. Toronto: Author. 61 p. Polycopié.

ONTARIO, ME
Voir *Ontario, Ministry of Education* ou *Ontario, Ministère de l'Éducation.*

ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986)
Programme-cadre: Histoire et études contemporaines. Cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaires de l'Ontario. Partie A: Énoncés de politique et planification des programmes. Toronto: Auteur. 60 p.

* ONTARIO, MINISTÈRE DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS (1990 ou 1991)
Tour d'horizon. Guide de l'éducation postsecondaire en Ontario. 1991-1992. Toronto: Auteur, Direction des communications. 55 p.

ONTARIO, MINISTÈRE DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS (1990a)
L'enseignement supérieur en Ontario. Quelques statistiques-clés. Toronto: Auteur, Direction des communications. 35 p.

ONTARIO, MINISTRY OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (1990b)
Horizons. Guide to Postsecondary Education in Ontario. 1991-1992 Toronto: Author, Communications Branch. 215 p.

ONTARIO, MINISTRY OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (1991)
Enrolment at Ontario Universities, Ryerson and OCA. Fall 1986 to Fall 1989. Toronto: Author. 7 p. Polycopié.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1988)
The Secondary School Program in Ontario. Toronto: Author. Dépliant. No 88-013.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1989)
Ontario Schools. Intermediate and Senior Divisions (Grades 7-12/OACs). Program and Diploma Requirements. Revised Edition. Toronto: Queen's Printer for Ontario. 47 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1990)
1988-1989 Key Statistics. Elementary and Secondary Education in Ontario. Toronto: Author. 39 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1991)
Facts. Ontario Schools. Toronto: Author. Dépliant.

OPPENHEIMER, JO (1989)
The Relationship Between Schools and Colleges. Vision 2000: Colleges and the Educational Spectrum (Study Team 5). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. VIII et 86 p. Polycopié.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1972)
La politique et la planification de l'enseignement. Allemagne. Paris: Auteur. 288 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1976)
Examens des politiques nationales d'éducation. Norvège. Paris: Auteur. 255 p.

* ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1989)
Les adolescents à la croisée des chemins. Enseignements et formations. Paris: Auteur. 137 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990a)
Examens des politiques nationales d'éducation. Californie. Paris: Auteur. 189 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990b)
Examens des politiques nationales d'éducation. Norvège. Paris: Auteur. 102 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990c)
L'enseignement dans les pays de l'OCDE: 1987-88. Recueil d'informations statistiques. Édition spéciale 1990. Paris: Auteur. 145 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990d)
Le financement de l'enseignement supérieur. Tendances actuelles. Rapport préparé par Gareth Williams, en collaboration avec Dorotea Furth. Paris: Auteur: 108 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990e)
L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, statut, politiques. Paris: Auteur. 133 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1991a)
Études économiques de l'OCDE. Norvège. Paris: Auteur. 103 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1991b)
OCDE en chiffres. Statistiques sur les pays membres. Supplément à *L'Observateur de l'OCDE*, no 170, juin-juillet. Paris: Auteur. 65 p.

* ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1991c)
Nouvelles formes d'enseignement supérieur. Paris: Auteur. 85 p.

PARK, MICHAEL (1990)
Expanding the Core: General Education, Generic Skills and Core Curriculum in Ontario Community Colleges. Vision 2000: Challenges to the College and the College System (Study Team 4). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. III et 5 p. Polycopié.

* PARRY, DAVID (1990 ou 1991)
The British Accreditation Council for Independant Further and Higher Education. ***Educational Courses in Britain***. London, England: A Dominion Press Publication. Vol. 11, no 5. P. 43-44.

* PAYEUR, CHRISTIAN (1990)
S'engager pour l'avenir. Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec. Seconde édition. Montréal et Québec: Centrale de l'enseignement du Québec. 115 p.

* PERRY, NANCY J. (1991)
Where We Go From Here. Education: Special Report. ***Fortune***. New York. Vol. 124, Number 9, October. P. 114, 115, 118, 122, 124 et 129.

* PERRY, RICK L. (1991)
The German Apprenticeship System. Everybody's Talking About It, But Is It the Right Model for America? ***Vocational Education Journal.*** Alexandria, Virginia: American Vocational Association. May. P. 30-31 et 46.

PILLIPS, DAVID (1987)
Lessons from Germany? The Case of German Secondary Schools. ***British Journal of Educational Studies***. Vol. XXXV, no 3, October. P. 211-232.

PIPER, DAVID WARREN (1990)
Quality Control in British Higher Education. Voir, ci-haut, le livre de Bell and Harris, p. 1-21.

* PITMAN, WALTER (1973)
The Big Blue Schoolhouse: The Davis Era in Ontario Education. In Douglas Myers (ed.). ***The Failure of Educational Reform in Canada.*** Toronto: McClelland and Stewart. P. 145-156.

PROST, ANTOINE (1983)
Voir *France, Ministère de l'Éducation nationale* (1983).

PROST, ANTOINE (1985)
Éloge des pédagogues. Paris: Seuil. 224 p.

* PROST, ANTOINE (1991)
Pourquoi les lycées ont craqué. ***Le Monde de l'éducation***. Paris. Avril. P. 48-50.

RAJAN, AMIN AND EDUARDO MARCAL GRILO (1990)
Vocational Training Scenarios for some Member States of the European Community. A Synthesis Report for France, Greece, Italy, Portugal, Spain and the United Kingdom. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes (CEDEFOP Document). 46 p.

RAVITCH, DIANE (1985)
The Schools We Deserve. Reflections on the Educational Crises of Our Time. New York: Basic Books. 337 p.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1987)
Les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire aux États-Unis: aperçu historique et développements récents. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement. 107 p.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1990)
Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation. Une vue d'ensemble du débat en cours aux États-Unis. Préparé pour la Direction de la Recherche du ministère de l'Éducation du Québec. 91 p.

RÉMOND, RENÉ (SOUS LA PRÉSIDENCE DE) (1989)
Une formation pour tous. Rapport de la commission Éducation, Formation, Recherche présidée par M. René Rémond. La France, l'Europe. Xeme Plan 1989-1992. Paris: Documentation française. 148 p.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE (VERS 1990)
La formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne. Document polycopié disponible à l'Institut Goethe, à Montréal, en avril 1991. 14 p.

RFA
Voir *République fédérale d'Allemagne.*

ROBITAILLE, DAVID *ET AL.*(1988)
Curriculum in the Schools of British Columbia. British Columbia Royal Commission on Education: Commissioned Papers, vol. 3. Victoria: Crown Publications Inc. 73 p.

RÖMER, KARL (RESPONSABLE) (1987)
Réalités allemandes. La République fédérale d'Allemagne. Traduction. 6e édition revue et complétée. Gütersloh: Lexikon-Institut Bertelsmann. 416 p. Disponible à l'Institut Goethe de Montréal.

RUNDLE, HOWARD *ET AL.* (1990)
The College System: An Empirical Snapshot. Vision 2000: Empirical Features of the College System (Study Team 1). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. III et 48 p. Polycopié.

RUST, VAL D. AND KENNETH BLAKEMORE (1990)
Educational Reform in Norway and in England and Wales: A Corporatist Interpretation. ***Comparative Education Review***. Vol. 34, no 4, November. P. 500-522.

RVO
Voir *Norway, The National Council for Upper Secondary Education.*

SANDVOLD, HAAKON (1988)
Aspects de l'industrie, de la recherche et de l'éducation en Norvège. Le défi d'un petit pays. In Sommet québécois de la technologie. ***Compte rendu des délibérations*** (12-13-14 octobre 1988). Québec: Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie. 6 p.

SCHWARTZ, LAURENT (1991)
Interview. ***Carnets de route***. TV5. Le 27 juin 1991 (au Québec).

SCOTT, PETER (1989)
La diversification des établissements d'enseignement supérieur: comment les universités britanniques réagissent. ***Gestion de l'enseignement supérieur.*** Paris: OCDE. Vol. 1, no 3, novembre. P. 333-351.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA (1989)
L'enseignement ouvert et la formation à distance au Canada. (Guides pédagogiques des études canadiennes). Rédigé par Arlene Zuckernich, au nom de l'Open Learning Agency of British Columbia, pour la Direction des études canadiennes du Secrétariat d'État. Ottawa: Auteur. Textes français et anglais disposés tête-bêche. 51 p.

* SÉCRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA (1990)
Profil de l'enseignement supérieur au Canada. Édition 1990. Ottawa: Secrétariat d'État, Direction générale des communications. Textes français et anglais disposés tête-bêche. 51 p.

SQUIRES, GEOFFREY (1990)
First Degree. The Undergraduate Curriculum. Buckingham, United Kingdom: Society for Research into Higher Education and Open University Press. 182 p.

STATISTIQUE CANADA (1990)
L'éducation au Canada. Revue statistique pour 1988-1989. Ottawa: Auteur. Catalogue 81-229, annuel. 258 p.

STOKES, PETER (1989)
College Transfer Revisited: A Working Paper. Vision 2000: Colleges and the Educational Spectrum (Study Team 5). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. V et 17 p. Polycopié.

STOREY, VERNON *ET AL.* (1988)
Support Systems for Learning: Governance and Administration. British Columbia Royal Commission on Education: Commissioned Papers, vol. 6. Victoria: Crown Publications Inc. 53 p.

SULLIVAN COMMISSION
Voir *British Columbia Royal Commission on Education.*

SUSAN WISMER ...
Voir *Susan Wismer Development Initiatives Inc.*

SUSAN WISMER DEVELOPMENT INITIATIVES INC. (1990a)
Ontario's Community Colleges: Values for the Year 2000. Vision 2000: Colleges and the Communities (Study Team 3). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. VII et 11 p. Polycopié.

* SUSAN WISMER DEVELOPMENT INITIATIVES INC. (1990b)
Towards the Year 2000: Communities within Colleges. Vision 2000: Colleges and the Communities (Study Team 3). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. VII et 17 p. Polycopié.

* SUSAN WISMER DEVELOPMENT INITIATIVES INC. (1990c)
Relevancy and Linkages: Colleges and Communities Working Together. Vision 2000: Colleges and the Communities (Study Team 3). Background Papers. Toronto: Ontario Council of Regents. IX et 15 p. Polycopié.

* TEICHLER, ULRICH (1985)
The Federal Republic of Germany. In Burton R. Clark (ed.). ***The School and the University: An International Perspective***. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. P. 45-76.

TEICHLER, ULRICH (1991)
Western Europe. In Philip G. Altbach (ed.). ***International Higher Education: An Encyclopedia***. 2 vol. New York: Garland. Vol. 2, p. 607-642.

TILLER, TOM (1990)
Evaluation in a Decentralised School System: Where Do We Stand? Where Are We Heading? Voir, ci-haut, le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 219-233.

TUINMAN, JAAP AND ROBIN BRAYNE (1988)
The On-Site Personnel Who Facilitate Learning. British Columbia Royal Commission on Education: Commissioned Papers, vol. 4. Victoria: Crown Publications Inc. 64 p.

TV ONTARIO (1986)
Questions of Choice (and Perhaps Some Answers for Parents). A Guide to Ontario's New Education System. Toronto: Ontario Educational Communications Authority. 77 p. Polycopié.

UNESCO (1986)
The Integration of General and Technical and Vocational Education. Paris: Author (Coll. Trends and Issues in Technical and Vocational Education, no 3). 355 p.

UNITED KINGDOM, FURTHER EDUCATION CURRICULUM REVIEW AND DEVELOPMENT UNIT (FEU) (1982)
A Basis for Choice. Report of a Study Group on Post-16 Pre-employment Courses. (Mansell Report). Second Edition (First in 1979). Stanmore, Middlesex: Department of Education and Science. 75 p.

UNIVERSITIES COUNCIL OF BRITISH COLUMBIA (1986)
Facing Tomorrow's Needs in Higher Education. British Columbia University Education into the 1990's. Victoria: Author. 60 p. Polycopié.

UNWIN, LORNA (1990)
Learning to Live Under Water: The 1988 Education Reform Act and its Implications for Further and Adult Education. Voir, ci-haut, le livre de Flude and Hammer, p. 241-255.

VALO, MARTINE (1991a)
Enquête. Lycéens: la vie douce-amère. *Le Monde de l'éducation*. Paris. Mai. P. 22-36.

* VALO, MARTINE (1991b)
Les propositions de Lionel Jospin. *Le Monde de l'éducation*. Paris. Juin. p. 15-16.

VAN ERDEN, JAMES (1991)
Apprenticeship. Linking Past and Present, Students and Jobs. *Vocational Education Journal*. Alexandria, Virginia: American Vocational Association. Vol. 66, Number 7, October. P. 30-32 et 69.

VASSAL, SERGE (1988)
L'Europe des universités. Paris, (sans mention d'éditeur). 625 p.

VAUGHAN, GEORGE B. (1985)
The Community College in America. A Short History. Third Printing, Revised (First Printing in 1982). Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges. III et 25 p.

* VINCENT, JEAN-MARIE (1990)
L'anarchie organisée de l'université. *L'événement européen. Initiatives et débats*. Paris: Seuil. No 2, décembre. P. 29-58.

VISLIE, LISE (1990)
Evaluation and Political Governing in a Decentralised Educational System. Voir, ci-haut, le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 197-210.

VON FRIEDEBURG, LUDWIG (1990)
L'école allemande: histoire et problèmes. *L'événement européen. Initiatives et débats*. Paris: Seuil. No 2, décembre. P. 135-155.

WALKER, DAVID (1991)
Dramatic Expansion of Post-High-School Education Pledged by Conservative Government in Britain. *The Chronicle of Higher Education*. Washington, D.C. May 29. P. A33-A34.

WALSH, MARK (1991)
British Approach to Education Issues Viewed as Instructive for U.S. Schools. *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. X, number 33, May 8. P. 4.

WATSON, CICELY (1973)
Les nouveaux systèmes collégiaux au Canada. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. 150 p.

WEILER, HANS N. (1990)
Decentralisation in Educational Governance: an Exercise in Contradiction. Voir, ci-haut, le livre de Granheim, Kogan and Lundgren, p. 42-65.

* WESTON, PENELOPE (1990)
Les changements apportés au système d'évaluation en Angleterre et au Pays de Galles: leurs effets sur la motivation. ***Mesure et évaluation en éducation***. Châteauguay: Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉÉ). Automne, vol. 13, no 3. P. 69-73.

WILLIAMS, GARETH (1990)
Higher Education. Voir, ci-haut, le livre de Flude and Hammer, p. 257-271.

INDEX DES PRINCIPAUX SUJETS TRAITÉS

A

APPRENTISSAGE ET FORMATION EN ALTERNANCE
- **Angleterre**: Plan de formation professionnelle des jeunes (*Youth Training Scheme*), 30, 34, 35, **45-46**, 50, 61, 66.
- **France**: 71; loi de 1987, 72; centre de formation des apprentis, 76; coût, 82; classes préparatoires à l'apprentissage, 104.
- **République fédérale d'Allemagne**: système dual, 108, 115, **117-118**, 120, 131-132, **142-144**.
- **Norvège**: 148, 149, 150, **155-156**, 159, 166, 174, 178; Conseil régional sur l'apprentissage, 161.
- **Colombie-Britannique**: 185, 187, **204**.
- **Ontario**: 216, 217, 222-223, **223-224**, 236-237, 247, 251.
- **États-Unis**: **278-279**, 282, 283.

AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT (QUE COLLÈGE, ÉCOLE ET UNIVERSITÉ)
- **France**: lycée général ou technologique, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81-82; lycée professionnel, 71, 74, **75-76**, 78, 79, 81-82; institut universitaire de technologie, 71, 74, 77; institut universitaire professionnalisé, 71, **78**, 122; centre de formation des apprentis, 76; institut universitaire de formation des maîtres, **97-98**.
- **République fédérale d'Allemagne**: *gymnasium* général, 114, 115, 116, 117, **118-119**; *gymnasium* spécialisé (*Fachgymnasium*), 115, 116, 117, **119**.
- **Colombie-Britannique**: institut spécialisé (et collège), 185, **191-197**; établissements privés, 188, 193; rappels historiques, 192.
- **Ontario**: 234 (c et d).

Voir aussi ÉCOLE, COLLÈGE et UNIVERSITÉ, ainsi que FORMATION À DISTANCE.

C

CHEMINEMENTS D'ÉTUDES
- **Vue synthétique**: Angleterre, 29-30; France, 70-71; République fédérale d'Allemagne, **115-116**; Norvège, **148**; Colombie-Britannique, **185**; Ontario, **217**; États-Unis, 265 et 267, **266**.
- **Vue détaillée**: Angleterre, **31-39**; France, **72-78**; République fédérale d'Allemagne, **113-114, 117-123**; Norvège, **146-147, 149-156**; Colombie-Britannique, 187, **191-199**; Ontario, **218-234**; États-Unis, **265, 267-279**.

COLLÈGE
- **Angleterre**: de formation générale (*Sixth Form* ou *Tertiary College*), 30, **33-34**; de formation continue (*College of Further Education*), 30, **34**, 37-38, 40, 41; technologique urbain (*City Technology College*), 30, **31-32**, 35; d'enseignement supérieur (*College of Higher Education*), 30, **36-37**, 41; ouvert (*Open College*), 30, **38**.
- **Norvège**: ensemble des collèges, 150-151, 154-155; régional à vocation générale, 148, **151-153**; régional spécialisé, 148, **153**; spécialisé de portée nationale (ou école spécialisée d'enseignement supérieur), 148, **153-154**.
- **Colombie-Britannique**: collèges et instituts, 185, **191-197**; collège ouvert, 185; rappels historiques, 191-192; collège militaire, 193.
- **Ontario**: d'arts appliqués et de technologie, 216, 217, **224-227**, 229-230; les trois finalités de 1965 et les quatre principes de 1967, **226-227**; militaire, dominicain et des Beaux-Arts, 231; de technologie agricole, 234.
- **États-Unis**: communautaire, 266, **272-276**; universitaire, 266, 275, **276-278**.

Voir aussi ÉCOLE, UNIVERSITÉ et AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT, ainsi que FORMATION À DISTANCE.

CONSEIL OU COMITÉ
• *Voir, selon le cas, ORGANISME NATIONAL OU PROVINCIAL ou ORGANISME RÉGIONAL OU LOCAL, ainsi que ÉTUDE OU INITIATIVE PARTICULIÈRE.*

CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT
• **Angleterre**: diversité et spécialisation, **47-48**; formation générale et formation spécialisée, **48-50**; des contenus professionnels plus structurés, **51-52**.
• **France**: réforme des programmes des lycées, 83; spécialités du baccalauréat professionnel, 84; spécialités du baccalauréat technologique, 84; brevet de technicien, 84-85; le DEUG, 86; le DEUST, 86; le DUT, 87; le BTS, 87; les CPGÉ, 87-88; passerelles entre cheminements, 94.
• **République fédérale d'Allemagne**: contexte historique, 123-125; réforme des programmes conduisant à l'*abitur*, **125-129**; catégories de contenus en formation professionnelle, 131-132.
• **Norvège**: au secondaire, **165**; dans les collèges et les universités, **167-169**.
• **Colombie-Britannique**: au secondaire, **199-201**; dans l'enseignement supérieur, 203-205.
• **Ontario**: orientations au secondaire, **220-222**; autres aspects, 235-237; orientations fondamentales dans les collèges, 227, **238**; autres aspects, 238-240; structure des programmes universitaires, **231-232**; structure des programmes de formation des enseignants, **244**.
• **États-Unis**: au secondaire, 268-269; dans l'école technique ou de métiers, 271; orientation générale, 273 (dans les collèges communautaires), 277 (dans les collèges universitaires); formation générale, **280-282**, 305; piliers de la formation professionnelle, **283**; une formation professionnelle à repenser, 305.

Voir aussi CHEMINEMENTS D'ÉTUDES et ENSEIGNANTS (FORMATION).

CONTEXTE GLOBAL ET POPULATION
• **Angleterre**: **27-28**.
• **France**: **69-70**.
• **République fédérale d'Allemagne**: **107-110**; principes de base du système, 140, 142.
• **Norvège**: **145-146**; valeurs et idéaux, **162-163**.
• **Colombie-Britannique**: **183-184**, 186-187.
• **Ontario**: **215-216**, 218-220.
• **États-Unis**: **257-260**, 260-265.

D

DIPLÔME
• *Voir ÉVALUATION ET SANCTION DES APPRENTISSAGES.*

DROITS DE SCOLARITÉ
• *Voir FINANCEMENT (MODES DE).*

E

ÉCOLE
• **Angleterre**: polyvalente (*Comprehensive School*), 30, **31**, **33**; moderne (*Modern School*), 30, **31**; classique (*Grammar School*), 30, **31**, **33**; polytechnique (*Polytechnics*), 30, **36**, 41, 122.
• **France**: écoles spécialisées, 71, **77**; écoles diverses dans le domaine social et de la santé, 71, **77**.
• **République fédérale d'Allemagne**: secondaire commune (*Hauptschule*), **114**, 115, 116; secondaire moderne (*Realschule*), **114**, 115, 116; polyvalente (*Gesamtschule*), 115, 116, **117**, 118; secondaire technique (*Fachoberschule*), 115, 116, **119**, 121; de métiers (*Berufsfachschule*), 115, 116, 118, **120**; supérieure de métiers (*Berufsaufbauschule*), 115, 116, 118, **119**; supérieure technique (*Fachhochschule*), 115, 116, 118, **121-122**); professionnelle (*Berufsschule*), 115, 116, 118, **120**; professionnelle supérieure (*Fachschule*), 116, **122**.
• **Norvège**: secondaire, **147**, 148, **149-150**; spécialisée d'enseignement supérieur (ou collège spécialisé de portée nationale), 148, **153-154**.
• **Colombie-Britannique**: secondaire (cycle terminal), 185, 187, 188.
• **Ontario**: secondaire, 216, 217, **220-223**; privée de formation professionnelle, 233-234.
• **États-Unis**: secondaire, 266, 267, **268-271**; technique ou de métiers, 266, 267, **271-272**.

Voir aussi COLLÈGE, UNIVERSITÉ et AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT, ainsi que FORMATION À DISTANCE.

ÉLÈVES
• *Voir ÉTUDIANTS.*

ENSEIGNANTS (ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE ET SYNDICALISATION)
• **Angleterre**: activité et statut, **58-60**.
• **France**: complexité du métier, **95-96**; syndicalisation, **96**.

- **République fédérale d'Allemagne**: catégories d'— et statut des —, 135-136.
- **Norvège**: 172-174.
- **Colombie-Britannique**: 206-208.
- **Ontario**: des collèges et des universités, 245-246.
- **États-Unis**: organisations syndicales, 291.

Voir aussi ENSEIGNANTS (FORMATION).

ENSEIGNANTS (FORMATION)
- **Angleterre**: 57-58.
- **France**: 96-98, 99.
- **République fédérale d'Allemagne**: 134-136.
- **Norvège**: 159, 172.
- **Colombie-Britannique**: 206-208.
- **Ontario**: des écoles secondaires, 243-244; des collèges et des universités, 245-246.
- **États-Unis**: 290-291.

Voir aussi ENSEIGNANTS (ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE ET SYNDICALISATION).

ÉTUDE OU INITIATIVE PARTICULIÈRE
- **Angleterre**: Plan de formation professionnelle des jeunes (*Youth Training Scheme*), 30, 34, 35, 45-46, 50, 61; Loi sur la réforme de l'éducation de 1988, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 47; *Mansell Report*, 40; *Jarratt Report*, 42; Projet d'éducation technique et professionnelle (*Technical and Vocational Education Initiative*), 45, 50, 61; L'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur (*Enterprise in Higher Education*), 50-51; restructuration des contenus de l'enseignement professionnel, 51-52.
- **France**: réforme Haby, 72; réforme des lycées, 72, 75, 79, 83, 102; 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, 74, 103-104.
- **République fédérale d'Allemagne**: plan global 1973-1985, 112; création d'universités polyvalentes, 124; révision des contenus conduisant à l'*abitur*, 125-126.
- **Norvège**: commission d'étude sur le passage du secondaire à l'apprentissage ou à l'enseignement supérieur, 150; rapport Hernes, 159-160; projet EMIL et colloque international, 170-171.
- **Colombie-Britannique**: Commission Sullivan sur l'éducation, 184, 186; Université du Nord, 193, 204; collèges et développement socio-économique, 197; équipe de travail sur la formation des enseignants, 207.
- **Ontario**: Comité d'étude sur le mandat des collèges, 227-228; pour les universités, un Plan de renouveau éducatif, 242, 246.
- **États-Unis**: rapport *A Nation at Risk*, 257, 268; Sommet sur l'éducation, 257-258; mouvement dit de "restructuration", 258, 285; "Tech prep", 269, 282; en Californie, plan de développement de l'enseignement supérieur, 302-303.

ÉTUDIANTS
- **Angleterre**: forme particulière de sélection, 60-61; taux de scolarisation de 16 à 20 ans, 62-63; nombre dans l'enseignement supérieur, 63-64; proportion hommes-femmes dans l'enseignement supérieur, 64-65; nombre de diplômés, 65-66.
- **France**: dans certains cheminements de la fin du secondaire, 99-100; dans les formations initiales de l'enseignement supérieur, 92, 93, 94, 99-101; taux de scolarisation de 16 à 21 ans, 102.
- **République fédérale d'Allemagne**: proportion des diplômes délivrés par les écoles supérieures techniques, 121; taux de scolarisation de 17 à 22 ans, 137; nombre et répartition dans l'enseignement secondaire, 137-138; nombre dans l'enseignement supérieur, 138-139; nombre de diplômés, 139-140, 141.
- **Norvège**: nombre et proportion au second cycle du secondaire, 174-175; taux de scolarisation de 16 à 21 ans, 175; fréquentation de l'enseignement supérieur, 176-177; résumé statistique 12e-14e année, 177-178.
- **Colombie-Britannique**: en 12e année, 208; dans l'enseignement supérieur, 208-210.
- **Ontario**: au secondaire, 246-247; dans les collèges, 247-249; dans les universités, 249-250.
- **États-Unis**: en 12e année, 291; dans l'enseignement supérieur, selon diverses variables, 291-299; diplômés du secondaire et proportion selon la classe d'âge, 299-300; diplômés d'un collège communautaire, 300-301; taux global de fréquentation, 301.

ÉVALUATION ET SANCTION DES APPRENTISSAGES
- **Angleterre**: modes d'évaluation, 53; une règle de base, 53-54; les divers diplômes, 55-56, 57; organismes d'évaluation, 56-57; diplôme d'enseignement, 57; diplômes différents, mais de même valeur, 61.
- **France**: les baccalauréats, 91, 92-93; le DEUG, 92, 93; le DUT, 92, 93; le BTS, 92, 94; le DEUST, 93.
- **République fédérale d'Allemagne**: cadre unique de référence, 129-130; dans le do-

maine professionnel, 113, **132**; dans le cas des enseignants en formation, 134-135.
- **Norvège**: rôle des organismes consultatifs, 158-159, 163; rôle du Conseil régional sur l'apprentissage, 161; rôle des enseignants, 174.
- **Colombie-Britannique**: au secondaire, 202-203; dans l'enseignement supérieur, 205; reconnaissance de "crédits de formation", 205; les divers diplômes, **206**.
- **Ontario**: diplômes au secondaire, 219, 220, 223, 237; diplômes au collégial, 238; aucun examen provincial, 237, 251.
- **États-Unis**: diplômes dans les collèges communautaires, **273, 286**; diplômes à la fin du secondaire, **285-286**; diplômes des écoles techniques ou de métiers, **286**; tests divers à la fin du secondaire, **286-288**.

ÉVALUATION (NON CENTRÉE SUR LES APPRENTISSAGES)
- **Angleterre**: Inspectorat, **40**, 43-44, 44, 59; une règle de base, **53-54**, — des enseignants, 59-60.
- **France**: inspection administrative et pédagogique, 79; inspection financière, 81.
- **République fédérale d'Allemagne**: évaluation de la pratique des enseignants, **135**; rôle de l'Institut de la formation professionnelle, 112-113; évaluation du système, 143.
- **Norvège**: le défi de l'heure, **169-171**.
- **Colombie-Britannique**: — du système et des établissements, **188-190**; évaluation des programmes de formation des enseignants, 206-207.
- **États-Unis**: des écoles techniques ou de métiers, 271, 289; accréditation des établissements et des programmes, **288-289**; vers une évaluation continue, 303-304.

F

FINANCEMENT (MODES DE)
- **Angleterre**: au secondaire, 33; des collèges de formation continue, 34; des collèges technologiques urbains, 35; dans l'enseignement supérieur, 36.
- **France**: 80, **81-82**.
- **République fédérale d'Allemagne**: 110, 122.
- **Norvège**: des collèges et des universités, 157; au second cycle du secondaire, 161; subventions aux collèges privés, 161n.
- **Colombie-Britannique**: des districts scolaires, 188; des universités, 197.
- **Ontario**: droits de scolarité dans les collèges, 230; dans les universités, 232.
- **États-Unis**: par le gouvernement fédéral, 263; au secondaire, 270; droits de scolarité dans les collèges communautaires, 274; aide des États aux collèges communautaires, 276; droits de scolarité dans les collèges universitaires, 278.

FORMATION À DISTANCE
- **Angleterre**: **38**, 52, 63, 64.
- **France**: **78**.
- **République fédérale d'Allemagne**: **124**.
- **Colombie-Britannique**: 185; Agence de formation à distance, 193, **198-199**, 205.
- **Ontario**: 234.
- **États-Unis**: 272.

FORMATION EN ALTERNANCE
- *Voir APPRENTISSAGE ET FORMATION EN ALTERNANCE.*

I

INITIATIVE PARTICULIÈRE
- *Voir ÉTUDE OU INITIATIVE PARTICULIÈRE*

INTERROGATIONS
- **Angleterre**: place et valeur de la formation technique et professionnelle, 66; quelle formation pour les 15-20 ans?, 67.
- **France**: sur les premiers cycles universitaires, 85-86; sur la pédagogie, 88; sur les passerelles entre les cheminements, 94; thèmes divers, 102-103; l'objectif du 80%, **103-106**.
- **République fédérale d'Allemagne**: la place des femmes dans l'enseignement supérieur, 139, 144; — diverses, 143-144.
- **Norvège**: sur le deuxième cycle du secondaire, **164**; sur le contrôle et l'évaluation du système d'enseignement, 169-170; sur la place prise par les cycles courts dans l'enseignement supérieur, 176; dilemmes égalité et développement optimal, région et nation, formation professionnelle et formation générale, **179-181**.
- **Colombie-Britannique**: **211-213**.
- **Ontario**: arrimage entre les collèges et les universités, 230; sur l'ensemble, 250-255.
- **États-Unis**: autour des termes "planification", "évaluation" et "rénovation", 302-305.
- **Conclusion**: complexité croissante des systèmes éducatifs, 307-308; quelle formation?, 308-309; chaque système d'enseignement est différent, 309-310; prévenir ou attendre les crises?, 310-311.

M

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (OU L'ÉQUIVALENT)
- *Voir, selon le cas, ORGANISME NATIONAL OU PROVINCIAL ou ORGANISME RÉGIONAL OU LOCAL.*

O

ORGANISME NATIONAL OU PROVINCIAL
- **Angleterre**: Secrétaire à l'Éducation et ministère de l'Éducation, 27, **39-40**, 42, 43-44, 60; Agence de la formation professionnelle (*Training Agency*), 41, **45-46**; Conseil du financement des universités (*Universities Funding Council*), **41-42**, 43, 67; Conseil du financement des écoles polytechniques et des collèges d'enseignement supérieur (*Polytechnics and Colleges Funding Council*), **42-43**, 67; *Committee of Vice-Chancellors and Principals*, **42**; Conseil national des titres universitaires (*Council for National Academic Awards*), 43, **44**, 58, 59, 67; *Committee of Directors* of *Polytechnics*, **44**; *Standing Conference of Principals and Directors of Colleges and Institutes of Higher Education*, **44**; Conseil national sur les qualifications professionnelles (*National Council for Vocational Qualifications*), **46-47**, 51-52; organismes d'évaluation dans le domaine professionnel, **56-57**, 61; Conseil pour l'accréditation des programmes de formation des enseignants (*Council for the Accreditation of Teacher Education*), **58**.
- **France**: Conseil national des programmes, 74, 83, 98; ministère de l'Éducation, **78-79**, 80, 81; Centre national d'enseignement à distance, 78; Comité national d'évaluation, 81, 99; Conseil supérieur des bibliothèques, 91.
- **République fédérale d'Allemagne**: ministère fédéral de l'Éducation, **109**, 132; Conseil des sciences (*Wissenschaftrat*), 109n, 111; Conseil de l'éducation (*Bildungsrat*), 109n; Conférence permanente des ministres de l'Éducation (et de la Culture) des *Länder* (*Ständige Kultur Minister Konferenz der Länder*), **110-111**, 121, 124, 125, 131, 134; Commission de la Fédération et des *Länder* sur la planification de l'enseignement (*Bund-Länder Kommission für Bildungsplannung*), **111-112**; Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundes Institut für Berufsbildung*), **112-113**, 132; Conférence des recteurs et des présidents des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur, **113**; Conférence des représentants des écoles supérieures techniques, **113**; Office fédéral du travail, **113**; "chambres" et corporations diverses, **113**.
- **Norvège**: Commission parlementaire de l'enseignement, **156-157**; ministère de l'Éducation, **157-158**, 165; directeur régional, 160; organismes consultatifs divers, **158-159**, 165; commissions royales, 147, 150, 151, **159-160**, 172.
- **Colombie-Britannique**: ministère de l'Éducation, 187, 188, 189-190, 206; ministère de la Formation professionnelle et de l'Enseignement supérieur, 187, **194-198**, 204, 206; Conseil consultatif de l'éducation, **187-188**; Agence de formation à distance (*Open Learning Agency*), 193, **198-199**, 205; *Tri-Universities President's Council*, 197; *Advanced Education Council of British Columbia*, 198; Conseil des admissions et des équivalences (*Council on Admissions and Transfer*), **198**; Collège des enseignants et des enseignantes (*College of Teachers*), **206-207**.
- **Ontario**: ministère de l'Éducation, 218, 221, 222, 223, 225, 237, 243; ministère de la Formation professionnelle, 223; ministère des Collèges et Universités, 225, 227, 228, 229, **232-233**, 234, 239, 243; Conseil des affaires collégiales, **225-226**, 227, 229, 239; Comité d'étude sur le mandat des collèges, **227-228**, 239-240, 252; Conseil des affaires universitaires, **233**; Conseil des universités de l'Ontario, **233**; Conseil de l'éducation franco-ontarienne, **233**; Conseil pour la formation des enseignants, **243**; *Association of Colleges of Applied Arts and Technology*, 245.
- **États-Unis**: département de l'Éducation, 263-264; *American Council on Education*, 286; *Council on Postsecondary Accreditation*, 288-289; *Career College Association*, 289; *National Education Association*, 291; *American Federation of Teachers*, 291; *American Association of University Professors*, 291.

ORGANISME RÉGIONAL OU LOCAL
- **Angleterre**: autorités locales de l'éducation (*Local Education Authorities*), 37, **40-41**.
- **France**: académie, 69, **79**.
- **République fédérale d'Allemagne**: un ministère de l'Éducation dans chaque *Land*, 109, **110**.
- **Norvège**: rôle du comté, 160; Commission scolaire pour le second cycle du secondaire,

161; Conseil régional sur l'apprentissage, 161; Conseil de comté sur les collèges, 161-162, 168.
- **Colombie-Britannique**: districts ou conseils scolaires, 188, 192; conseil d'administration des collèges et des instituts, 195.
- **Ontario**: dans les collèges, **228**, 229 (conseil d'administration), 239 (comités de programmes); conseil scolaire, 237; direction régionale, 237.
- **États-Unis**: au niveau des États, en particulier le Massachusetts, le Michigan et la Californie, **261-263**; municipalité, comté et district scolaire, **264-265**; responsabilité du district scolaire, 265, 270, 276, 304.

P

PÉDAGOGIE (PRINCIPES, MÉTHODES ET MOYENS)
- **Angleterre**: participation de l'étudiant, **52-53**.
- **France**: bibliothèques universitaires, 81, **89-91**; préoccupations pédagogiques, **88-89**; ressources didactiques, 89.
- **République fédérale d'Allemagne**: bibliothèques universitaires, 90; orientations, **130-131**; différences dans les écoles supérieures techniques et les universités, 132-133.
- **Norvège**: orientations pédagogiques, 165-166; place faite aux valeurs, 166-167.
- **Colombie-Britannique**: **201-202**.
- **Ontario**: dans les collèges, 241; dans les universités, 241-242, 246.
- **États-Unis**: **283-285**, 305

PLAN
- *Voir ÉTUDE ou INITIATIVE PARTICULIÈRE.*

POPULATION
- *Voir CONTEXTE GLOBAL ET POPULATION.*

PRIVÉ (ENSEIGNEMENT)
- *Voir ÉCOLE, COLLÈGE, UNIVERSITÉ et AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT.*

PROFESSEURS
- *Voir, selon le cas, ENSEIGNANTS (FORMATION) ou ENSEIGNANTS (ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE ET SYNDICALISATION).*

PROGRAMME D'ÉTUDES
- *Voir CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT.*

S

SCOLARISATION
- *Voir ÉTUDIANTS.*

U

UNIVERSITÉ
- **Angleterre**: 30, **35-36**.
- **France**: 71, **76-77**, 80-81; — de technologie de Compiègne, 71, 72, **87**.
- **République fédérale d'Allemagne**: 115, 116, **122-123**, 124.
- **Norvège**: 148, **154-155**; commission Hernes, 159-160.
- **Colombie-Britannique**: 185, 193, 197-199; rappels historiques, 191-192; cours ou programmes universitaires dans un collège ou un institut, 194, **204-205**, 209.
- **Ontario**: 216, 217, **231-233**, 232; durée des études, 231-232, 244.

Voir aussi ÉCOLE, COLLÈGE et AUTRE ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT, ainsi que FORMATION À DISTANCE.

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA COLLECTION

Réflexion sur la gestion en période de décroissance.
Jean Bouchard, Roger Demeule, Lucien Lelièvre

Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes?
Robert Isabelle

Le partage du pouvoir dans les CEGEP: le rôle du conseil d'administration.
Le Groupe Connexe

La relation CEGEP-milieu: entre le discours et la réalité.
René Lapierre

Relever des défis, trouver des solutions. Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes.
Margaret Whyte

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire.
Charles Larochelle

Évaluer l'état de l'éducation. Étude de système.
Paul-Émile Gingras

Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial.
Pierre Côté

La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges.
Charles Larochelle

La richesse éducative des stages.
Linda Bourget

Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Réginald Grégoire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault

Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep, 1983-1984.
Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Bertrand Simpson

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps.
Marcel LaRue, Margaret Whyte

L'éducation des adultes au collégial: en état de développement?
Paul Bélanger, Ndia-Bintu Kayembe